

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAULO FREIRE REVISITÉ:
LA COMMUNICATION COMME PRINCIPE DE L'HUMANISATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
JEAN-CHRISTOPHE NOËL

MARS 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Si le processus de recherche et d'écriture de ce mémoire a avant tout été solitaire, plusieurs personnes ont contribué, à leur façon, à le rendre possible. Je désire remercier spécialement:

-Le professeur Danilo R. Streck, du Département d'éducation de *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (Unisinos), pour m'avoir invité à intégrer son groupe de recherche, pour sa disponibilité durant mon stage de recherche et pour la confiance qu'il m'a d'emblée témoignée;

-Les membres du groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais* et tous les chercheurs, professeurs et praticiens engagés dans la réinvention de Freire avec qui j'ai eu la chance d'échanger;

-La professeure Myriam Silveira Mylius, de Unisinos, pour m'avoir mis en contact avec Danilo R. Streck et m'avoir ainsi ouvert les portes de l'université;

-Ma directrice de recherche, la professeure Carmen Rico de Sotelo, du Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal, pour avoir accepté spontanément de me diriger, pour ses contacts, ses conseils et ses corrections, et pour la liberté avec laquelle elle m'a laissé travailler;

-Les professeurs Jean-Marie Lafortune et Michèle Isis Brouillet, du Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal, pour leur lecture attentive;

-Le professeur Christian Agbobli, du Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal, pour m'avoir fait découvrir Paulo Freire;

-Claude Noël, Andrée Lamoureux et Marie-Odile Noël, pour leur support et leurs encouragements;

-Maude Campeau, pour m'avoir accompagné amoureusement dans cette aventure exigeante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE	
MISE EN CONTEXTE.....	4
CHAPITRE I	
PROBLÉMATISATION ET MÉTHODOLOGIE.....	5
1.1 Problématisation.....	5
1.1.1 À l'origine, une intuition.....	6
1.1.2 Pertinence.....	7
1.1.3 Pertinence communicationnelle.....	10
1.1.4 Questions de recherche.....	13
1.2 Une méthode: l'analyse conceptuelle.....	13
1.2.1 La recension d'écrits.....	15
1.2.2 L'observation participante.....	17
1.2.3 Deux entrevues.....	20
1.2.4 Cohérence d'ensemble.....	21
1.3 Considérations pratiques.....	21
1.3.1 Philosophie freiréenne et recherche-action.....	21
1.3.2 Un choix méthodologique plus circonstanciel qu'idéologique.....	24
1.4 Un pont vers Paulo Freire.....	25

DEUXIÈME PARTIE

PAULO FREIRE ET SA PHILOSOPHIE: UN PORTRAIT GÉNÉRAL.....26

CHAPITRE II

PAULO FREIRE: REPÈRES BIOGRAPHIQUES ET CONTEXTUELS.....27

2.1	La problématique de l'être humain moderne.....	29
2.2	Une société traditionnellement «muette» et «sans existence propre».....	30
2.3	Le Brésil en transition.....	33
2.3.1	Cadre politique de la période de transition: populisme et émergence des classes populaires.....	33
2.3.2	Nationalisme et théorie de la dépendance.....	36
2.3.3	Catholicisme radical.....	37
2.3.4	Mouvements de culture populaire.....	38
2.3.5	Alphabétisation, exacerbation des tensions et coup d'État.....	39
2.4	L'exil et la découverte du monde.....	42
2.4.1	Le Chili.....	42
2.4.2	Les États-Unis.....	44
2.4.3	Le Conseil oecuménique des Églises à Genève.....	45
2.5	Retour au Brésil et engagement politique.....	45
2.6	Du contexte pratique à celui théorique.....	47

CHAPITRE III

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA PHILOSOPHIE DE PAULO FREIRE.....48

3.1	Posture paradigmatique et courants théoriques.....	50
3.2	Dimension ontologique.....	51
3.3	Dimension épistémologique.....	54
3.3.1	Phénoménologie et dialectique marxiste.....	54
3.3.2	La conscientisation.....	57
3.3.3	Réalité concrète d'oppression et contradiction oppresseur-opprimé.....	60
3.3.4	Un modèle de référence: la dialectique maître-esclave de Hegel.....	62
3.4	Considérations méthodologiques.....	65
3.5	Une philosophie dynamique.....	70

CHAPITRE IV

ÉDUCATION ET POLITIQUE.....	71
4.1 Toutes les pédagogies (comme les discours) sont politiques.....	71
4.2 Éducateur-politicien et politicien-éducateur.....	73
4.3 Un triple passage.....	75
4.3.1 Période ingénue.....	75
4.3.2 Période révolutionnaire.....	77
4.3.3 Période radicale démocrate.....	77
4.4 Quelques observations sur le concept de «révolution».....	80
4.5 Vers la lecture communicationnelle: un premier bilan.....	83

TROISIÈME PARTIE

UNE LECTURE COMMUNICATIONNELLE DE LA PHILOSOPHIE DE PAULO FREIRE.....	84
INTRODUCTION À LA LECTURE COMMUNICATIONNELLE.....	85

CHAPITRE V

COMMUNICATION.....	87
5.1 Quelques repères théoriques.....	88
5.2 Deux dimensions fondamentales de la communication chez Freire:	
l'intersubjectivité et le dialogue.....	89
5.2.1 Création de connaissance.....	91
5.2.2 La dimension politique de l'intersubjectivité.....	93
5.2.3 Le dialogue comme principe de l'intersubjectivité.....	94
5.2.4 Théories de l'action antialogique et de l'action dialogique.....	95
5.2.5 Argumenter en vue d'atteindre le consensus.....	98
5.2.6 Apparents paradoxes.....	99
5.2.7 Dialogue et action communicative.....	100
5.2.8 Proximité et distances entre Freire et Habermas.....	102

CHAPITRE VI

PARTICIPATION.....	105
6.1 Origine du terme et contextualisation.....	105
6.2 Significations particulières.....	106
6.3 Perspective globale.....	106
6.4 Citoyenneté.....	107
6.5 Démocratie.....	110

CHAPITRE VII

HUMANISATION.....	114
7.1 Définition du terme.....	114
7.2 Éthique et justice sociale.....	117
7.3 L'utopie de l'unité dans la diversité.....	121
7.4 Vers une synthèse.....	124

QUATRIÈME PARTIE

LA COMMUNICATION COMME PRINCIPE DE L'HUMANISATION.....	125
--	-----

CHAPITRE VIII

COMMUNICATION ET HUMANISATION: STRATÉGIE ET OBJECTIF.....	126
8.1 La communication: un fil conducteur de la philosophie de Paulo Freire.....	126
8.2 La communication comme stratégie de lutte.....	128
8.3 La communication comme objectif de la lutte.....	129
8.4 Une invitation à lutter.....	129
8.5 À la recherche de nouveaux espaces.....	131
8.5.1 Au-delà de l' <i>empowerment</i> , le développement.....	131
8.5.2 La médiation pédagogique du budget participatif.....	132
8.6 Vers une appréciation critique.....	138

CHAPITRE IX

EN GUISE DE CONCLUSION: POTENTIEL ET LIMITES.....	139
---	-----

9.1 Budget participatif et humanisation: potentiel et limites.....	139
--	-----

9.2 Problématiser la participation.....	140
---	-----

9.3 La dialogue radical peut-il être encouragé par l'État?.....	141
---	-----

9.4 Un éternel dilemme.....	144
-----------------------------	-----

9.5 Un double enjeu.....	145
--------------------------	-----

9.6 Des gens de notre temps.....	147
----------------------------------	-----

APPENDICES.....	151
-----------------	-----

APPENDICE A:

<i>VERBETE JUSTIÇA/JUSTIÇA SOCIAL</i> : TRADUCTION FRANÇAISE.....	152
---	-----

APPENDICE B:

CITATIONS ORIGINALES EN PORTUGAIS DU BRÉSIL	155
---	-----

RÉFÉRENCES.....	172
-----------------	-----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CFSC	Communication for Social Change
CPC	Centro Popular de Cultura
FNDC	Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação
ICIRA	Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria
INAP	Institute for the Development of Animal Husbandry
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SESI	Serviço Social da Indústria
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RÉSUMÉ

Ce mémoire est l'occasion de participer à la re-découverte de Paulo Freire, qui a cours tant au Sud qu'au Nord, à la faveur d'une lecture communicationnelle de sa philosophie, articulée autour des trois concepts de communication, de participation et d'humanisation. Notre démarche prend naissance avec l'intuition selon laquelle la communication constitue à la fois une des fondations de la philosophie freiréenne et un des fils conducteurs permettant de lier entre eux ses différentes composantes dans une perspective globale.

L'écart qui existe entre, d'une part, la place centrale que prend la communication dans la philosophie freiréenne et l'importance de sa contribution à cette discipline, et d'autre part le peu de travaux qui abordent directement ce concept, nous invite à tenter de redonner à la communication sa juste valeur au sein des concepts freiréens. Nous poursuivons plusieurs objectifs: attirer l'attention sur l'évolution de la philosophie de Freire, qui n'est pas restée prisonnière du paradigme révolutionnaire et s'est au contraire transformée avec le(s) contexte(s) qu'elle accompagnait; identifier la signification particulière que prend le concept de communication dans les travaux de Freire; comprendre comment Freire peut nous aider à être, à notre tour, des gens de notre temps.

La méthode retenue est celle de l'analyse conceptuelle, qui repose sur les techniques de la recension d'écrits et de l'observation participante, et dans une moindre mesure de l'entrevue. Notre démarche de recherche est avant tout théorique et a pris forme dans le cadre d'un stage de recherche qui nous a emmené à intégrer le groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais* de *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (Unisinos), dans la région de Porto Alegre au Brésil.

Cette recherche révèle que la communication permet chez Freire de comprendre l'existence humaine comme une option politique en faveur de l'humanisation. La communication, à la fois stratégie et objectif de la lutte, devient le principe de l'humanisation. Ces découvertes, en laissant entrevoir que c'est en nous enjoignant à lutter pour la radicalisation de la communication que Freire contribue à faire de nous des gens de notre temps, pose à leur tour les questions de la possibilité d'un dialogue radical à grande échelle et de celle qu'un tel dialogue soit encouragé par l'État.

La communication est-elle condamnée à rester une pratique de résistance et l'humanisation, une utopie? La perspective qu'il en soit ainsi ne remet pas en cause la validité de la philosophie de Freire. Au contraire, elle indique l'urgence de radicaliser la lutte et de réinventer Freire à la lumière de nos contextes contemporains.

Mots clés: Paulo Freire, communication, dialogue, participation, humanisation.

*Ninguém liberta ninguém
Ninguém se liberta sozinho
Os homens se libertam em comunhão
p.f.*

INTRODUCTION

Ce mémoire est l'occasion de revisiter la philosophie politico-éducative¹ de Paulo Freire. Nous souhaitons participer, quoique humblement, à sa réinvention en développant un angle d'approche à la fois original et nécessaire, celui de la communication. Nous proposons ainsi dans ces pages une lecture de cette philosophie qui vise à établir la communication comme étant à la fois une de ses bases et un de ses fils conducteurs.

Une revue de littérature sur Paulo Freire permet de constater que la communication est peu étudiée en comparaison à l'importance que cette philosophie lui donne et aux contributions de l'oeuvre de Freire à cette discipline. La communication est plus souvent qu'autrement abordée indirectement dans le développement d'autres concepts fondamentaux de sa philosophie, alors que, paradoxalement, elle fait partie de ses fondations; c'est une des raisons principales qui lui donnent sa couleur unique et sa portée universelle.

Les objectifs que nous poursuivons dans le cadre de cette démarche sont multiples. Nous voulons dans un premier temps situer Paulo Freire et son travail dans leur contexte original, mais aussi et surtout attirer l'attention sur l'évolution et les transformations de sa philosophie. Il y a en effet «plusieurs» Freire, mais sa philosophie n'est malheureusement pas toujours appréciée dans son ensemble et, lorsque réduite à ses premiers ouvrages, elle donne la fausse impression qu'elle est dépassée, qu'elle appartient à un autre continent, à une autre époque. Deuxièmement, nous souhaitons que notre lecture, articulée autour des concepts de communication, de participation et d'humanisation, fasse ressortir la communication comme un concept qui permet d'apprécier la philosophie freiréenne dans une perspective globale. Finalement, nous désirons attirer l'attention sur certains espaces et pratiques où s'inspirer de Freire dans une perspective communicationnelle pourrait permettre de mieux agir, c'est-à-dire d'agir dans le sens de ce qu'il désigne par l'humanisation.

¹ Nous considérons que le terme «philosophie politico-éducative», originalement d'Alberto Torres (1997), est celui qui désigne le plus justement la «pensée freiréenne».

La méthode que nous utilisons est celle de l'analyse conceptuelle et repose sur la recension d'écrits et l'observation participante, et dans une moindre mesure sur l'entrevue. Notre démarche, avant tout théorique, s'est développée dans le cadre d'un stage de recherche que nous avons effectué au sein du groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais*², dirigé par un des spécialistes reconnus de Paulo Freire, le professeur Danilo Romeu Streck, à l'université Unisinos dans la région de Porto Alegre au Brésil, entre les mois de février et de juillet 2009.

Comme le souligne Martini (2007, p. 261), Freire ne cherchait pas tant à développer une théorie qu'à éclairer sa pratique. Ce dernier dirait que théorie et pratique doivent être comprises dans leur relation dialectique. Cependant, nous nous concentrons dans ce mémoire sur l'aspect théorique, nous contentant de suggérer des avenues pratiques possibles. Nous aurions aimé accompagner notre démarche théorique d'une expérience pratique de recherche-action, qui aurait été cohérente avec la philosophie de Freire, mais les limites du stage (notamment celle du temps, la recherche-action exigeant selon nous, pour des raisons de rigueur, d'honnêteté et d'éthique, une longue immersion avec les participants) et celles liées au cadre d'un mémoire de maîtrise n'ont pas permis de combiner les deux. En ce sens, le lecteur peut considérer ce mémoire comme une première étape qui pourrait être complétée par des projets futurs.

Nous désirons aussi rappeler au lecteur que ce travail aborde la question de la philosophie de Freire et en propose donc *une* lecture; d'autres lectures sont bien sûr possibles dans plusieurs domaines de connaissance (politique, social, anthropologique, etc.), et d'autres lectures communicationnelles seraient aussi vraisemblablement envisageables, chaque lecteur, même intellectuellement rigoureux, ne pouvant faire autrement qu'interpréter l'oeuvre de Freire à la lumière de sa propre subjectivité. Comme le note Puiggrós: *«Le lecteur de Freire ne peut être un mémorisateur et doit conduire sa lecture à travers sa propre identité. Ce processus transforme nécessairement le discours appris»* (Puiggrós, 1999, p. 96) [notre traduction³].

Malgré ces limites, nous pensons contribuer à la re-découverte de Freire sous un angle original et laisser clairement comprendre la pertinence et même l'urgence de s'y référer encore aujourd'hui.

² «Médiations pédagogiques et transformations sociales».

³ Plusieurs sources documentaires auxquelles nous référons sont écrites en portugais du Brésil et n'ont pas de traduction officielle française. Les citations originales constituent l'appendice B.

La première partie du mémoire sert de mise en contexte: elle retrace la problématisation et expose la méthodologie. L'objectif de la deuxième partie est de situer le lecteur: le deuxième chapitre aborde les dimensions biographique et contextuelle nécessaires à la compréhension de la philosophie de Freire, le troisième se concentre sur ses fondements théoriques et leur articulation originale, alors que le quatrième traite de son évolution. La troisième partie, le coeur du mémoire, est consacrée à la lecture communicationnelle de la philosophie de Freire: le cinquième chapitre explore le concept de communication, le sixième celui de participation et le septième, celui d'humanisation. La quatrième partie vise essentiellement à synthétiser la lecture communicationnelle et à répondre aux questions de recherche: le huitième chapitre s'intéresse ainsi à la signification particulière que prend chez Freire le concept de communication et explore des espaces où cette conception pourrait être encouragée; en guise de conclusion, le neuvième et dernier chapitre est l'occasion d'enrichir notre réflexion d'une perspective critique en questionnant le potentiel et les limites de la lutte pour la communication que propose Freire.

PREMIÈRE PARTIE

MISE EN CONTEXTE

CHAPITRE I

PROBLÉMATISATION ET MÉTHODOLOGIE

Ce premier chapitre sert de mise en contexte et vise à orienter la lecture de ce mémoire. Ainsi, les prochaines pages détaillent tout d'abord la problématisation ayant menée aux questions de recherche, avant de présenter, d'articuler et de débattre les considérations méthodologiques.

1.1 Problématisation

Gerhardt (2000, p.1) affirme que «*Freire est aujourd'hui sans conteste l'éducateur le plus renommé de notre temps*¹». En effet, la lecture de quelques ouvrages de Freire suffit pour constater que la contribution du pédagogue va bien au-delà, sur le plan pratique, de son système² d'alphabétisation par la conscientisation, et, sur celui théorique, de considérations régionales et conjoncturelles. Le dialogue constant qu'a entretenu Freire entre la théorie et la pratique prend comme point de départ le Brésil du milieu du XX^e siècle, mais ne s'y limite pas : il s'est raffiné durant plus de cinquante ans, nourri par ses expériences multiples aux quatre coins du monde. De plus, la philosophie que Freire a développée ne se limite pas au domaine exclusif de l'éducation ou de la pédagogie : plusieurs lectures sont possibles de cette oeuvre interdisciplinaire et même transdisciplinaire (Andreola, 1999).

¹ Il est notamment récipiendaire du Prix UNESCO de l'éducation pour la paix (1987), et plus de vingt universités à travers le monde lui ont décerné le titre de docteur *honoris causa*. (Gerhardt, 2000, p. 1).

² Il y a une différence conceptuelle entre «méthode» et «système», selon Urenice Cardoso, membre de l'équipe originale qui a travaillé avec Freire à l'Université de Pernambuco. «*When method, processes, and technique are synthesised in a set of principles and consequences, singly and organically, we have a system. Because it is broader, the system must be characterized by its functional character*». Dans le contexte brésilien de la période de transition, Freire, plus que de développer une méthode d'alphabétisation, cherche à développer un sens des responsabilités sociales et politiques. Voir Cardoso, Aurenice. *Conscientização e Alfabetização : Uma visão prática do Sistema Paulo Freire*. Estudos Universitários, Recife, Universidade do Recife, 1963. p. 71-72, in Marques de Melo, 1979, p. 176.

1.1.1 À l'origine, une intuition

Nos premières lectures ont fait naître l'intuition selon laquelle la communication occupe une place fondamentale dans la philosophie de Freire, et que bien saisir la signification freiréenne de ce concept permet de comprendre sa philosophie dans une perspective globale. Pour le dire autrement, le concept de communication nous apparaît être à la fois une des bases qui soutiennent l'agencement théorique de Freire, et un des fils conducteurs qui en lient les éléments entre eux.

Paradoxalement à l'importance que semble prendre la communication chez Freire, une revue de littérature jumelée à nos observations indiquent que Freire est relativement peu étudié dans cette discipline. Seulement quelques auteurs traitent directement de la communication chez Freire³, et c'est sans doute là une des raisons principales expliquant qu'elle soit peu considérée lorsqu'il est question de son oeuvre. À titre d'exemple, McLaren (2000, p. xx), alors qu'il énumère «quelques-uns» des domaines de connaissance et des disciplines qui ont été influencés par les développements théoriques de Freire, part de la sociologie et de la philosophie jusqu'à l'histoire et la théorie critique en passant par le théâtre, mais n'aborde pas la communication. Dans le même ordre d'idées, la communicologue Cláudia Cardoso⁴ nous faisait remarquer, lors d'une rencontre préliminaire au *XI^e Fórum Paulo Freire*⁵, que le thème de la communication est récent dans le milieu freiréen⁶ et qu'il n'est pratiquement associé qu'aux techniques de la communication (les médias en général et les technologies de l'information et de la communication – TIC). Les sujets des participants du groupe de travail en communication, lors du *Fórum*, ont confirmé ces propos⁷. Ce *Fórum* a aussi été l'occasion

³ À notre connaissance Bordenave, 1976; Beltrán, 1979; Marques de Melo, 1979; Lima, 1984; Barranquero, 2005.

⁴ Cláudia Cardoso, responsable du thème de la communication lors de l'événement préparatoire au *Fórum* qui se tenait les 19 et 20 mars 2009 à l'université *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUCRS) de Porto Alegre, y a tenu ces propos.

⁵ Le *Fórum* se déroulait à Porto Alegre (*Universidade Federal do Rio Grande do Sul* – UFRGS) du 21 au 23 mai 2009, et nous y avons participé.

⁶ Lors des *Fóruns* les participants, chercheurs et/ou intervenants terrain, se rassemblent dans différents groupes de travail correspondant à des «thèmes freiréens» prédéfinis par les organisateurs. Force est de constater que le thème de la communication doit encore prendre sa place au sein de la communauté freiréenne. À titre d'exemple, le groupe de travail en communication au *Fórum* a été le seul à ne pas déléguer de représentant pour participer au panel général qui visait une mise en commun et un débat à partir des conclusions de chacun des groupes. Les panélistes n'ont pas semblé remarquer l'absence du groupe de la communication, ou sinon ont choisi de ne rien dire... Le fait est que ce groupe s'est lui-même exclu de la discussion.

de constater que le dialogue est une dimension importante de la philosophie de Freire et devient à la fois une approche méthodologico-éducative et un angle d'intérêt choisi par plusieurs auteurs qui n'oeuvrent pas en communication; il était question de dialogue dans plusieurs groupes de travail du *Fórum*, comme ceux de l'éducation populaire, de l'éducation des jeunes et des adultes ou des mouvements populaires et de la participation. Ainsi, la communication ne semble pas être considérée au sein de la communauté freiréenne comme une discipline à proprement parler, mais plutôt comme un ensemble de techniques ou encore un champ d'intérêt à considérer à travers une autre lunette disciplinaire.

Il semble donc y avoir un écart entre la place et le rôle de la communication dans la philosophie de Freire et l'importance qui lui est accordée dans l'interprétation qui est faite de son oeuvre. Notre objectif général est de contribuer à combler cet écart en redonnant à la communication sa juste valeur au sein de cette philosophie. Mais, avant de nous lancer dans cette démarche, il faut bien sûr évaluer la pertinence de le faire.

1.1.2 Pertinence

Avant même de poser la question de la pertinence d'étudier Paulo Freire en communication, il faut s'interroger sur celle, plus générale, de s'y intéresser en 2010, et particulièrement «au Nord». Freire n'est-il pas un auteur dépassé, qui a développé une philosophie et une pédagogie très intéressantes dans leur contexte historique mais qui ne sont plus actuelles? Et ne sont-elles pas de toute façon limitées au contexte local brésilien (ou plus généralement «du Sud») qui fut celui de leur élaboration?

Le lecteur qui se plonge dans l'oeuvre principale de Freire, *Pédagogie des opprimés*, constate en effet qu'elle est imbibée du paradigme révolutionnaire et articulée autour d'une vision dualiste, une méga-contradiction qui prend la forme d'un conflit de classes entre les oppresseurs et les opprimés. Si les classes et l'oppression existent évidemment toujours, et probablement au Brésil plus qu'ailleurs, nous partageons l'avis de ceux qui croient que cette vision «tranchée au couteau» ne reflète pas la complexité des rapports de pouvoir contemporains.

⁷ Il était question de radio communautaire, de développement de l'autonomie dans l'apprentissage par le biais des technologies de l'information, de l'inclusion digitale des personnes âgées, du mode de production collaboratif de logiciels et d'une démarche de création de matériel audiovisuel par des élèves.

Mais la philosophie de Freire, concrète et inductive, dynamique et en continuel mouvement, ne s'arrête justement pas avec *Pédagogie des opprimés* et continue plutôt d'évoluer tout au long de ses écrits, main dans la main avec les contextes qu'elle accompagne, faisant passer Freire de la posture révolutionnaire à celle radicale démocrate. Mejía (1999, p. 56) constate que Freire procède à partir du début des années 1980 à la «reconstruction de sa pensée» et qu'il est primordial de considérer cette reconstruction pour comprendre la pertinence de se référer à Freire aujourd'hui.

Un regard sur l'héritage de Freire permet de constater que cet auteur est actuellement redécouvert grâce entre autres à une influence réciproque entre le Nord et le Sud. La redécouverte de Freire (ou sa réinvention, pour reprendre les mots de Streck) témoigne ainsi du caractère international de Freire qui ne peut être réduit à un «auteur du Tiers Monde qui véhicule un point de vue du Sud».

Comme l'explique Gerhardt, Freire a contribué à faire découvrir des auteurs du Nord au Sud et, les réinterprétant, il a permis d'ouvrir de nouvelles perspectives au sein des milieux intellectuels du Nord.

Freire a participé à l'introduction au Brésil de doctrines et d'idées européennes, les a adaptées aux nécessités d'une structure sociale et économique déterminée. Il les a élargies et recentrées de telle manière qu'il a ouvert des perspectives nouvelles même aux intellectuels et aux théoriciens de l'éducation d'Europe et d'Amérique du Nord (Gerhardt, 2000, p. 13).

Cette re-découverte de Freire au Nord, notamment perceptible dans le domaine de la *Critical pedagogy*⁸, comme en témoigne la création récente du *Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy* de l'Université McGill, révèle aussi,

[au] grand dam de nombreux universitaires plus traditionalistes du premier monde, (Berger, 1974, p. 136 ; Boston, 1972, p. 87 ; London, 1973, p. 56), que sa conception et son «système» sont devenus si courants et si universels que les «thèmes générateurs» qu'il a proposés sont encore, trente ans plus tard, au centre de débats sur la pédagogie critique⁹ (in Gerhardt, 2000, p. 13).

⁸ McLaren note d'ailleurs que Freire est «généralement considéré» comme le fondateur de la *Critical pedagogy* (McLaren, 2000, p. 141), et poursuit en expliquant que dans la panoplie des pédagogies qui se disent aujourd'hui critiques, toutes ne sont pas freiréennes et que la recherche d'un ordre social plus juste fait partie intégrante des critères d'évaluation qui font d'une pédagogie critique une pédagogie réellement freiréenne (McLaren, 2000, p. 162).

⁹ Torres, Carlos A. *Democratic Socialism. Social Movements and Educational Policy in Brazil. The Work of Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo*. Los Angeles : mimeo, 1991, p. 5.

En retour, Mejía remarque que la présence récente de Freire dans les cercles d'études nord-américains et européens (depuis les années 1990) contribue à sa redécouverte au Sud.

Il est curieux que dans la décennie de 1990 se produise, dans le monde anglophone, entre les penseurs de la pédagogie radicale et de la pensée critique de ces latitudes, un processus de découverte et de dialogue avec l'oeuvre de Paulo Freire, produisant une contextualisation tardive dans le monde intellectuel nord-américain et anglais, mais qui nous donne la possibilité de *reconnaître*¹⁰ ce brésiliano-latino-américano-universel (Mejía, 1999, p. 54) [notre traduction].

Notre stage de recherche a permis de constater que c'est dans une optique de réinvention qu'est appréhendé Freire au Brésil¹¹, alors qu'il est notamment une référence incontournable dans le renouvellement de l'éducation populaire. Les *Fóruns Paulo Freire*, qui s'organisent annuellement depuis une dizaine d'années dans le sud du pays et qui se veulent un lieu de dialogue et de rencontre entre les milieux universitaires et ceux de l'intervention populaire, témoignent de la vitalité de sa mémoire. De plus, Freire a joué un rôle important dans l'élaboration de l'approche de la recherche participante¹², qui entre dans la famille de la recherche-action¹³ et qui est prise au Brésil au sein du paradigme participatif.

Réinventer Freire dans de nouveaux contextes, loin de dénaturer sa philosophie, la garde au contraire vivante et répond ainsi au souhait exprimé par l'éducateur lui-même, alors qu'il affirmait que « [...] *the progressive educator must always be moving out on his or her own continually reinventing me and reinventing what it means to be democratic in his or her own specific cultural and historical context*¹⁴ » (in McLaren, 2000, p. 165).

¹⁰ C'est nous qui soulignons.

¹¹ Des projets comme le *Dicionário Paulo Freire*, auquel nous avons contribué à la deuxième édition, témoignent aussi de la santé de sa mémoire et de l'effort de redécouverte qui lui est associé.

¹² Freire, Ana Maria Araújo, et Donaldo Macedo. *The Paulo Freire Reader*. New York : Continuum, 1998, in McLaren, 2000, p. xx.

¹³ Nous exposons brièvement, au point 1.3, les liens qui unissent la méthodologie de la philosophie de Freire à la recherche-action, en plus d'expliquer les raisons pour lesquelles ce mémoire n'est pas construit autour de cette approche.

¹⁴ Freire, Paulo. «A response». In Paulo Freire with James W. Fraser, Donaldo Macedo, Tanya McKinnon and William T. Stokes (éd.). *Mentoring the Mentor : A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York : Peter Lang, 1997, pp. 303-329.

Cette réinvention n'est pas seulement pertinente mais aussi urgente dans la mesure où sa philosophie est souvent récupérée par des «révisionnistes», pour reprendre les termes de McLaren qui insiste sur la nécessité de «*re-possess Freire from those contemporary revisionists [liberals, progressives and pseudo-freireans] who would reduce him to the grand seigneur of the classroom dialogue and would antiseptically excise the corporeal force of history from their pedagogical practices*» (2000, p. xxii).

La force de Freire est d'avoir mis en dialogue des théories diverses et proposé une réarticulation originale à partir de laquelle se dégage une philosophie qui se nourrit de praxis et qui propose des balises pour la construction normative du «vivre ensemble». C'est dans une optique dialogique qu'il faut s'intéresser à sa philosophie: autant Freire nous invite à la poursuivre en la nourrissant des nouveaux défis liés aux nouveaux contextes, autant les acteurs engagés d'aujourd'hui (intellectuels, professeurs, éducateurs et autres animateurs, leaders, citoyens, etc.) y trouveront une référence inspirante afin de s'outiller pour relever les défis actuels, liés notamment à la radicalisation de la démocratie.

C'est dans ce sens que le chercheur Danilo R. Streck évalue la pertinence de Freire: dans la mesure où il doit être réinventé. «*Ses mots [de Freire] disent ce que nous savions, mais transcendent paradoxalement ce que nous savions et se transcendent eux-mêmes dans la recherche de nouvelles significations*» (Streck, 2003, p. 93) [notre traduction]. Ainsi Freire n'est pas un auteur dépassé dans la mesure où la question n'est pas, comme le remarque Streck, de savoir si Freire est un auteur actuel, mais plutôt de savoir comment il peut nous aider à être, comme il le fut lui-même, des gens de notre temps (*ibid.*).

1.1.3 Pertinence communicationnelle

La philosophie de Paulo Freire doit être replacée dans son contexte original du Brésil des années 1950 et 1960 pour en apprécier la portée sur le plan de la communication. Au moment où se développe au sein des pays du Tiers Monde le paradigme de la dépendance, Freire est à l'origine d'une pédagogie libératrice fondée sur le dialogue et la participation et alimente ainsi le modèle de la communication horizontale (dont les trois caractéristiques principales sont l'accès, le dialogue et la participation¹⁵) en

insistant sur le rôle actif du récepteur-émetteur dans le processus de communication. Ce faisant, Freire critique clairement et sans détour la vision diffusionniste de la communication et le paradigme de la modernisation. Il est particulièrement explicite à ce sujet dans son ouvrage *Extensão ou Comunicação?*

Mais l'apport de Paulo Freire au domaine de la communication ne se limite pas à la communication horizontale. Comme l'explique Beltrán, «(bien) qu'il [Freire] se soit surtout attaché à définir de nouveaux principes et de nouvelles méthodes d'éducation au niveau du groupe [...] ses propositions ont eu, surtout en Amérique latine, un impact important sur la théorie de la communication dans son ensemble¹⁶» (Beltrán, 1979, p. 14).

Freire s'inscrit dans deux champs principaux des études en communication: le champ culturel¹⁷ et celui de la *Communication for social change* (CFSC).

Lima (1984) met l'accent sur la proximité de Freire et du champ culturel des études en communication, alors qu'il définit le deuxième ainsi:

[...] une perspective émergente dans les études en communication qui – appuyée sur une vision humaniste de valorisation de la créativité humaine et une conception non positiviste de la science – revendique une définition plus ample du concept de communication en se rapprochant du concept anthropologique de culture comme système symbolique sur le modèle des «cultural studies» anglaises et de la tradition des «sciences de la culture» en Allemagne (p. 9) [notre traduction].

Lima (1984, p. 10-11) explique que quatre raisons principales justifient la pertinence de rapprocher les idées de Freire de ce champ d'étude des communications: le pédagogue partage plusieurs des présupposés du champ culturel et propose des pistes pour l'ouvrir à de nouvelles possibilités; la problématique centrale de Freire (l'éducation ou l'action culturelle) contient des implications directes aux études sur la communication aux niveaux philosophique (épistémologie similaire entre

¹⁵ Beltrán explique que l'accès est la condition préalable à la communication horizontale (Beltrán, 1979, p. 16) et que le dialogue est son axe: «[En] effet, pour établir une interaction authentiquement démocratique, il faut que chaque personne possède des chances comparables d'émettre et de recevoir des messages afin d'éviter la monopolisation de l'expression sous forme de monologues» (ibid.). La participation est quant à elle définie par Beltrán comme «l'exercice effectif du droit d'émettre des messages» (ibid.) et représente «le point culminant de la communication horizontale» (ibid., p. 17).

¹⁶ Lima aussi fait cette observation (1984, p.60).

¹⁷ Lima parle de l'«*abordagem cultural*».

communication et éducation) comme social (les médias, particulièrement de masse, entretiennent la même fonction symbolico-idéologique que l'éducation «bancaire»); les travaux de Freire peuvent inspirer ceux qui sont engagés culturellement puisqu'ils témoignent de la possibilité de dépasser les modèles culturels dépendants¹⁸; l'ensemble de la pensée de Freire tourne autour de ces deux concepts fondamentaux que sont la culture et la communication.

Lima soutient que la philosophie de Freire peut ouvrir de nouvelles perspectives à la dimension culturelle des études sur la communication en mettant l'accent sur deux dimensions qui ne sont pas traditionnellement abordées par ce champ, surtout en Amérique du Nord: la dialectique et la généralisation¹⁹.

La tendance en Amérique du Nord, remarque Lima, est d'étudier les systèmes symboliques dans une perspective historique sans mettre en évidence les relations entre les structures symboliques et les structures sociales (*id.*, p. 122). La dialectique, poursuit-il, permettrait à la tradition nord-américaine d'aller au-delà de l'analyse des systèmes symboliques en termes de logique interne et de considérer aussi les relations entre ces systèmes et l'être humain comme créateur, d'une part, et la structure sociale conditionnante, d'autre part. Cela éviterait les risques d'idéalisation des symboles et significations qui peut les rendre plus réels que les gens qui les créent (*id.*, p. 127-128).

Lima note que la question de la généralisation est plus délicate et implique que l'idée de la domination et de l'oppression inhérentes au capitalisme soit théoriquement considérée en Amérique du Nord (*id.*, p. 128). Le concept d'action culturelle pourrait selon l'auteur donner un coup de pouce au champ culturel qui éprouve souvent des difficultés, dans ses précautions pour ne pas être mécaniciste et fonctionnaliste, à proposer des pistes d'action. En effet, ce concept permet à Freire d'établir des balises pour l'action en plus de clarifier la relation complexe entre communication, culture et libération, et d'offrir une perspective de solution (*id.*, p. 129).

¹⁸ Freire est aussi un modèle de cohérence en communication car, comme le mentionne Martins, il n'a pas simplement théorisé mais aussi pratiqué le dialogue tout au long de sa vie (Martins, 2007, p. 165).

¹⁹ La question de la généralisation, comme l'explique Lima (1984, p. 123) réfère à la tradition religieuse et existentialiste qui permet à Freire de dépasser les limites d'une critique marxiste du capitalisme, et ainsi d'appréhender les conditions existentielles universelles d'oppression et de domination qui empêchent les êtres humains d'établir une véritable communication et de transformer le monde par la création culturelle. Cette vision universelle de Freire prend naissance dans la conscience historique qui mène à des actions critiques concrètes sur une réalité historique, elle aussi concrète.

Barranquero (2005) considère Freire comme étant le «père fondateur» de la perspective participative de la communication pour le développement. Sa critique de la modernisation, qu'il considère comme une des plus importantes de l'époque, a contribué à développer la thèse de «l'impérialisme culturel» et de la «dépendance communicationnelle». Selon Freire, constate Barranquero, les problèmes du Tiers Monde sont, en grande partie, des problèmes de communication (2005, p. 922).

Freire propose de nouvelles catégories pour construire un modèle holistique des CFSC, comme l'accès, la participation et l'appropriation à partir de la base, la connaissance de soi et de la réalité, la diversité et la spécificité culturelles, la communication et la connaissance populaire, la praxis, la conscience et l'émancipation, le développement endogène, la localisation et la proximité, les interactions communication-éducation (*ibid.*). Au niveau pratique, la conception freiréenne de praxis et ses contributions instrumentales constituent une «inspiration fondamentale» aux volets méthodologique, expérimental et stratégique de la CFSC (*id.*, p. 923).

1.1.4 Questions de recherche

Il est donc pertinent de s'intéresser à Freire en 2010, au Nord comme au Sud, et notamment dans le domaine des communications. Prenant comme point de départ notre intuition selon laquelle la communication occupe une place fondamentale dans la philosophie de Freire et que bien saisir la signification freiréenne de ce concept permet de comprendre sa philosophie dans une perspective globale, l'élaboration de notre lecture communicationnelle sera guidée par deux questions principales de recherche. Quelle signification particulière prend le concept de communication dans la philosophie de Freire? Comment cette signification particulière peut-elle nous aider à être des gens de notre temps?

1.2 Une méthode: l'analyse conceptuelle

La méthode la plus à même de nous permettre de répondre à nos questions de recherche, avant tout théoriques, est celle de l'analyse conceptuelle. Comme le rappelle Tremblay, «[...] *l'analyse conceptuelle est le résultat d'une option théorique*» (Tremblay, 1968, p. 87). Pour ce faire, il était premièrement nécessaire d'accéder à l'oeuvre de Freire et à une partie significative de la littérature secondaire, et deuxièmement de nous immerger dans un environnement de recherche dans lequel

Freire est une référence centrale afin de *comprendre de l'intérieur* le sens et la direction donnés²⁰ aujourd'hui à sa philosophie; c'est-à-dire non seulement en observant sa réinvention mais aussi, dans la mesure du possible, en y participant.

Le Brésil nous semblait être l'endroit tout indiqué pour mener à bien cette démarche: il nous permettrait d'accéder à une partie importante, sinon à la totalité de l'oeuvre freiréenne dans sa version originale ainsi qu'à un volume substantiel d'ouvrages consacrés à Freire, et de rencontrer un environnement fertile à sa réinvention à partir de l'héritage même qu'il a laissé sur sa terre natale.

À partir des contacts dans diverses universités brésiliennes que nous avait donnés notre directrice de recherche, nous sommes «partis à la recherche» de notre stage²¹. Le processus a duré plusieurs mois et c'est finalement avec *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (Unisinos), située à São Leopoldo dans la région de Porto Alegre (État du Rio Grande do Sul), que nous avons développé notre projet de stage. Notre stage à Unisinos s'est échelonné de février à juillet 2009²².

Ainsi, notre analyse conceptuelle repose essentiellement sur les techniques de la recension d'écrits, «[...] qui accorde [...] beaucoup d'importance aux sources et les cite[n]t [sic] fréquemment» (Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 3) et de l'observation participante, auxquelles s'ajoutent, dans une moindre mesure, des entrevues servant avant tout à éclairer des dimensions contextuelles et à enrichir nos lectures et observations.

Notre analyse est organisée autour de la séquence tout-parties-tout*, qui met l'accent sur l'importance de considérer les liens d'interdépendance entre le «tout» et ses «parties» dans l'exercice de compréhension. Edgar Morin²³ (1977) parle du «circuit» qui unit le «tout» et ses «parties» et explique que «[la] description (explication) des parties dépend de celle du tout qui dépend de celle des parties [...]» (in Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 242). Paulo Freire quant à lui, lorsqu'il affirme que «[ce]

²⁰ Ou à tout le moins un des sens et direction qui peuvent lui être donnés.

²¹ Partir au Brésil impliquait d'apprendre le portugais. Nous nous sommes donnés un an pour cela, et les connaissances que nous avions déjà en espagnol, jumelées aux voyages que nous avions déjà faits au Brésil, ont grandement facilité cet apprentissage.

²² Voir point 1.2.2

²³ Morin, Edgar. *La méthode 1. La nature de la nature*. Paris: Seuil, Coll. Points, 1977, p. 125.

*serait le processus analytique que de scinder, analyser, retotaliser [...]»*²⁴ (in Andreola, 1999, p. 86) [notre traduction] insiste lui aussi sur l'importance de compartimenter l'objet de réflexion pour ensuite mieux l'appréhender dans son ensemble.

Dans le cas qui nous intéresse ici, le «tout» consiste à se familiariser avec la philosophie de Freire, les «parties» représentent son découpage en concepts fondamentaux qui balisent notre lecture communicationnelle, et le «tout*» propose notre interprétation de ce réagencement, c'est-à-dire la synthèse du sens que prend sa philosophie orientée autour de la communication. Les prochains paragraphes visent à préciser cet exercice de déconstruction-reconstruction en exposant plus en détails nos techniques de collecte et en les articulant ensemble afin de dégager leur cohérence d'ensemble.

1.2.1 La recension d'écrits

Avant de nous intéresser à la philosophie de Freire dans un angle proprement communicationnel, encore fallait-il comprendre sa logique d'ensemble. Ainsi, la première étape de notre analyse a constitué à jeter un éclairage général sur la philosophie de Freire, en considérant trois aspects en particulier: les contextes dans lesquels Freire a développé sa philosophie, sa philosophie comme telle, c'est-à-dire ses dimensions ontologique, épistémologique et méthodologique, et l'évolution qu'elle a suivie au gré des contextes et des époques qu'a traversés Freire.

Ce sont avant tout les oeuvres de Freire et celles d'auteurs tant du «Sud» que du «Nord»²⁵ abordant sa philosophie dans une perspective globale (entre autres Andreola, Gerhardt, McLaren, Mejía, Mendonça, Puiggrós, Scocuglia, Torres et Zitkoski) qui constituent ici le corpus de référence²⁶. Nous avons eu recours, pour notre lecture des oeuvres de Freire, à la même logique d'analyse tout-parties-tout*. Nous avons produit, pour chacune d'elle, une fiche de lecture détaillée reprenant les idées principales et les concepts importants du texte, avant de les réarticuler ensemble pour reconstruire la logique argumentative de Freire. Il s'agissait de considérer attentivement et de près chacun des éléments du texte pour ensuite prendre le recul nécessaire à une meilleure compréhension de

²⁴ Freire, interviewé par Nogueira dans l'introduction du livre: Nogueira, Adriano et al. *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 20.

²⁵ Afin d'élaborer un panorama de points de vue et de lectures qui soit le plus complet possible.

²⁶ Voir la liste de références.

l'ensemble. Nous avons ensuite répété l'exercice en mettant cette fois-ci en relation les différentes œuvres de Freire et la littérature secondaire afin d'en dégager une compréhension globale dans un exercice de recension que Tremblay et Perrier (2006, p. 1) définissent comme «[...] *un regroupement de résumés dans lequel sont soulignés les éléments communs et les divergences des différents textes dont on rend compte et où l'on montre comment ils se complètent ou se contredisent*». Ce premier volet de notre recension, qui visait à appréhender la philosophie de Freire dans son ensemble, est synthétisé dans les chapitres II, III et IV.

Cette première étape ayant permis d'appréhender notre objet de recherche dans son ensemble, il s'agissait ensuite de nous attabler à la lecture communicationnelle à proprement parler. c'est-à-dire d'explorer la piste indiquée par notre intuition de départ selon laquelle le concept de communication est à la fois une des bases qui soutiennent l'agencement théorique de Freire et un des fils conducteurs qui en lient les éléments entre eux. Cette exploration supposait deux moments, qui correspondent aux deuxième et troisième étapes de notre analyse: tout d'abord revisiter la philosophie de Freire en cherchant à la scinder afin d'en analyser les principaux concepts dans un angle communicationnel, pour ensuite la reconstruire par le biais d'une synthèse articulée autour de la communication²⁷.

Pour Tremblay (1968, p. 72), un concept est «[...] *une idée, plus ou moins abstraite, un symbole qui désigne ou représente une réalité plus ou moins vaste*». Notre sélection des principaux concepts de la philosophie de Freire à partir desquels faire notre lecture communicationnelle devait prendre en compte la démarche théorique de Freire. Comme le note Lima (1984, p. 129) Freire est un penseur relationnel et dialectique, et sa perspective est un «tout organique» où chaque concept est une expression de ce tout; les relations entre les concepts relèvent ainsi davantage du domaine de la réciprocité que de celui de la causalité. Les concepts fondamentaux nécessaires à la lecture communicationnelle sont donc ceux qui constituent les bases interdépendantes de son agencement théorique; ceux qui soutiennent le tout en même temps qu'ils sont l'expression de ce tout, l'existence de chacun d'eux supposant celle des autres.

Notre lecture générale nous en indiquait trois qui permettraient, croyions-nous, d'articuler notre lecture communicationnelle: la communication, la participation et l'humanisation. Ces concepts sont abstraits et «[la] plupart des concepts très abstraits recouvrent des réalités très vastes» (Tremblay, 1968, p.

²⁷ Notons que la lecture communicationnelle a été précédée d'une autre lecture, beaucoup plus succincte, autour du concept de «justice sociale». Voir point 1.2.2.

72). Les définir et établir les liens qui les unissent dans leur logique d'ensemble impliquait donc de relever pour chacun d'eux leurs principales dimensions. En plus des auteurs précédemment nommés, d'autres nous ont guidé dans cette deuxième étape, notamment Alves, Barranquero, Guareschi et Freitas, Giroux, Lima, Herbert, Mädche, Marques de Melo, Martini, Martins, Pitano, Redin, Russo et al., Streck, Trombetta et Trombetta, Weyh et Zitkoski. Les chapitres V, VI et VII, qui définissent respectivement les concepts freiréens de communication, de participation et d'humanisation, représentent la synthèse du deuxième volet de notre recension d'écrits.

La troisième étape était celle de la synthèse, de la retotalisation. Le défi consistait à réexpliquer dans une perspective globale la philosophie de Freire en termes communicationnels. L'élaboration de cette synthèse nous a permis de répondre à nos questions de recherche, c'est-à-dire d'identifier la signification particulière que prend le concept de communication chez Freire et de déterminer comment cette signification particulière peut contribuer à faire de nous des gens de notre temps. Nous développons notre synthèse dans le chapitre VIII et enrichissons notre réflexion d'une perspective critique dans le IX^e et dernier chapitre.

1.2.2 L'observation participante

L'observation participante est étroitement liée à la recension d'écrits²⁸ et la complète, car lire, analyser et interpréter l'oeuvre de Freire, même en la faisant dialoguer avec d'autres auteurs, n'était pas suffisant pour nous permettre de répondre à nos questions de recherche. Il nous fallait ancrer notre exploration et notre lecture dans une dimension concrète, palpable. Il fallait *comprendre de l'intérieur* le sens et la direction donnés aujourd'hui à la philosophie de Freire, non seulement en observant sa réinvention mais aussi en y participant. C'est ce que nous avons fait au sein du groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais*, de *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (Unisinos), entre les mois de février et de juillet 2009.

C'est le professeur et chercheur Danilo R. Streck, du Département d'éducation de Unisinos, qui nous a invité à joindre le groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais* qu'il dirige et

²⁸ On peut même dire qu'elle l'a en quelque sorte permise, car nous avons mis la main, au Brésil, sur plusieurs ouvrages incontournables qu'il aurait été difficile, voire impossible de trouver au Québec.

qui fait partie de la ligne de recherche *Educação e processos de exclusão social*²⁹. Streck est un spécialiste de Paulo Freire engagé à plusieurs niveaux dans sa réinvention, notamment à titre d'organisateur principal du *Dicionário Paulo Freire*³⁰ et comme membre du comité organisateur des *Fóruns* d'études Paulo Freire dans l'État du Rio Grande do Sul.

Le groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais* est composé d'une dizaine d'étudiants-chercheurs au baccalauréat, à la maîtrise, au doctorat et au post-doctorat qui s'intéressent à diverses médiations pédagogiques telles que la démocratie participative, les mouvements sociaux et le travail associatif. Les activités de recherche des étudiants sont liées de près ou de loin au projet central coordonné par Danilo Streck et intitulé *Práticas educativas, justiça social e desenvolvimento: A educação popular frente às reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009)*³¹. Nous avons intégré le groupe de recherche avec un statut semblable à celui d'étudiant libre³²: l'entente de base était que nous prenions part aux rencontres hebdomadaires du groupe, sous la forme d'un séminaire, et que nous profitions de notre présence pour participer à divers projets liés à la réinvention de Paulo Freire.

Sur le plan de l'observation participante, trois événements ont été particulièrement significatifs dans notre processus d'analyse conceptuelle: la rédaction du *verbete*³³ *Justiça-Justiça social*³⁴ pour la deuxième édition du *Dicionário Paulo Freire*, le XI^e *Fórum* Paulo Freire et le séminaire intensif *Democracia participativa e aprendizagens cidadãs*³⁵ offert par le professeur invité Daniel Schugurensky.

²⁹ «Éducation et processus d'exclusion sociale».

³⁰ «Dictionnaire Paulo Freire».

³¹ «Pratiques éducatives, justice sociale et développement: L'éducation populaire face aux réformes politiques et aux changements culturels en Amérique latine (1989-2009)».

³² Nous avons accumulé 5 crédits de recherche à Unisinos.

³³ Un *verbete* est une entrée du Dictionnaire Paulo Freire; il peut s'agir d'un concept, d'un mot ou d'une expression importante de son oeuvre.

³⁴ «Justice/Justice sociale.

³⁵ «Démocratie participative et apprentissages citoyens».

Pendant que nous étions en stage, Danilo Streck et ses collaborateurs planchaient sur la deuxième édition augmentée du *Dicionário Paulo Freire*. Lors d'une réunion à laquelle nous participions et qui visait à déterminer les nouveaux *verbetes* qui feraient partie de la deuxième édition ainsi que leurs auteurs potentiels, il a été convenu que celui de *Justiça/Justiça social* devait être intégré au dictionnaire, et le Dr. Streck a annoncé à notre grande surprise que «*puisque c'est un concept davantage utilisé au Nord, et que nous avons la chance de travailler avec un collaborateur canadien, c'est Jean qui va écrire ce verbe*» [notre traduction].

Cette contribution au *Dicionário Paulo Freire* a joué un rôle catalyseur dans notre démarche d'analyse de la philosophie de Freire, ne serait-ce qu'en supposant un premier exercice de relecture de sa philosophie à partir d'un angle déterminé. La deuxième édition du *Dicionário Paulo Freire* a été publiée durant l'hiver boréal 2010³⁶.

Le *Fórum* s'est tenu à la Faculté de l'éducation de *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS), à Porto Alegre les 21 et 23 mai 2009, et était précédé d'une rencontre préparatoire (le *Pré-Fórum*) de deux soirs, où nous avons joint le groupe travaillant sur la thématique *Éducation et Communication*.

Le *Pré-Fórum* se veut une rencontre dynamisée par les principes freiréens, où le débat, l'échange d'expériences et l'étude sur les lectures de Paulo Freire prennent la forme d'un dialogue de savoirs permettant d'approfondir les discussions thématiques et de stimuler la continuité des discussions par le biais de travaux et de la participation au XI^e *Fórum*³⁷ [notre traduction].

Le *Fórum* était quant à lui un lieu de rencontres et d'échanges en groupes thématiques (les participants présentaient leurs communications), puis de mise en commun et de débat à l'occasion de panels réunissant des représentants de chaque groupe autour d'enjeux précis. Le *Pré-Fórum* et le *Fórum* nous ont permis d'échanger avec d'autres chercheurs au sujet de la philosophie de Freire, en particulier prise dans un angle communicationnel, et de cerner les préoccupations tant pratiques que théoriques guidant la réinvention de Freire.

³⁶ Une version française du *verbe* est disponible en annexe. Voir appendice A.

³⁷ Extrait du document remis à chaque participant lors de son inscription au *Pré-Fórum*.

Le séminaire intensif *Democracia participativa e aprendizagens cidadãs* était quant à lui donné par le professeur invité Daniel Schugurensky, de *University of Toronto*, les 15 et 16 juin 2009. Articulé autour de trois thèmes (Démocratie et citoyenneté; Éducation; Démocratie participative et apprentissages informels), ce séminaire nous a permis de mieux comprendre la médiation pédagogique du budget participatif³⁸ dans un angle éducatif, et donc la pertinence de s'y intéresser dans une perspective freiréenne.

1.2.3 Deux entrevues

Même sans avoir joué un rôle central dans notre démarche, deux entrevues méritent d'être soulignées pour avoir enrichi nos lectures et observations et contribué à nous éclairer au niveau contextuel: celle avec le post-doctorant en éducation à Unisinos, Telmo Adams, membre du groupe de recherche *Mediações pedagógicas e transformações sociais*; celle avec la membre du *Forum Nacional pela Democratização da Comunicação*³⁹ (FNDC), Cláudia Cardoso, qui a été déléguée de la Culture au sein du budget participatif de Porto Alegre en 2004 et 2005.

L'entrevue avec Telmo Adams a été réalisée le 11 mars 2009, dans un café du campus de Unisinos, et visait avant tout à nous mettre au parfum de l'héritage freiréen dans la région sud du Brésil. Nous avons notamment abordé durant cet entretien les thèmes de l'économie solidaire, des liens entre Freire et l'éducation populaire, du contexte historique des luttes populaires et de l'influence de Freire sur ces luttes, des relations entre les organismes et mouvements sociaux et le gouvernement.

L'entrevue avec Cláudia Cardoso a été réalisée le 3 avril 2009, dans un café de Porto Alegre. Nous l'avons rencontrée au *Pré-Fórum* Paulo Freire et avons compris en discutant avec elle qu'il serait très intéressant de l'interviewer afin d'en apprendre plus sur le budget participatif de Porto Alegre et sur son évolution, sur la participation dans la capitale, etc. Nous avons entre autres abordé les thèmes suivants: l'origine du budget participatif, le portrait de la participation à Porto Alegre, les bénéfices de la participation, l'évolution de cette pratique depuis l'administration Fogaça (2005-2010), la place du

³⁸ Le budget participatif est un élément très important de la vie démocratique de l'État du Rio Grande do Sul et notamment de sa métropole Porto Alegre.

³⁹ «Forum national pour la démocratisation de la communication».

dialogue dans le processus participatif et la question de la représentation de la participation populaire dans les médias de masse.

1.2.4 Cohérence d'ensemble

L'analyse conceptuelle s'est élaborée grâce aux techniques de la recension d'écrits et de l'observation participante, et dans une moindre mesure de l'entrevue. Notre démarche est avant tout théorique, mais la combinaison de ces techniques a permis de contextualiser la théorie. Ainsi, la recension d'écrits et l'observation participante étaient nécessaires car elles se sont complétées: notre stage de recherche a rendu possible notre recension (ne serait-ce qu'en nous donnant accès à la littérature), et notre présence sur le terrain nous a permis d'ancrer nos lectures dans la réalité en stimulant des pistes de réflexions, en clarifiant les contextes et la direction donnés à la réinvention de Freire de même qu'en nous permettant d'y participer activement, notamment par le biais de la rédaction du *verbete Justiça/Justiça social*.

1.3 Considérations pratiques

Nous indiquions plus haut que Freire a joué un rôle central dans l'élaboration de ce qui est connu au Brésil comme la recherche participante et qui correspond, pour l'essentiel, à ce que nous désignons sous nos latitudes comme la recherche-action. Considérant cela, la démarche la plus riche, intéressante et cohérente à adopter dans le cadre d'un mémoire prenant pour objet la philosophie de Paulo Freire n'aurait-elle pas été celle de la recherche-action? Le lecteur étant susceptible de se poser la question, il est de notre devoir de justifier nos choix méthodologiques. Nous décrivons donc les liens qui unissent la philosophie freiréenne et la recherche-action, avant d'exposer les raisons pour lesquelles nous n'avons pas retenu cette option.

1.3.1 Philosophie freiréenne et recherche-action

Comme le notent Goyette et Lessard-Hébert dans leur étude sur la recherche-action (1985, p. 17), «[...] il existe plusieurs cadres de référence possibles pour définir la recherche-action», et notre

objectif ici n'est pas de couvrir l'éventail des définitions possibles ni d'en analyser en détails quelques-unes, mais plutôt de dresser un portrait général de cette approche afin de mieux situer la philosophie de Freire.

La première génération de la recherche-action remonte aux travaux de Dewey et du mouvement de l'École nouvelle, après la Première Guerre mondiale⁴⁰ (in *id.*, p. 6), alors que la deuxième est liée à l'approche de l'intervention psycho-sociale de Kurt Lewin (*ibid.*) et a depuis évolué dans le giron de la sociologie de l'intervention (Hess, 1981, in Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 8). «*En passant par Elliot Jacques et sa recherche-action de type socio-analytique, par l'enquête conscientisante fondée sur la théorie interventionniste de Paulo Freire, l'évolution de la recherche-action conduirait jusqu'aux pratiques d'Alain Touraine centrées sur les mouvements sociaux et à la recherche-action institutionnelle*» (Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 9).

Goyette et Lessard-Hébert (1985, p. 31-32) distinguent trois finalités à la recherche-action: la recherche, l'action et la formation/perfectionnement. Les fonctions de recherche «*dépendent plus spécifiquement d'a priori théoriques et épistémologiques*» (*id.*, p. 117), et les auteurs notent que ces a priori correspondent à plusieurs cadres épistémologiques (positiviste, praxéologique, systémique, compréhensif et dialectique), desquels émergent «*quelques convergences épistémologiques*» touchant l'objet de recherche, la méthodologie et le chercheur (*id.*, p. 180).

[...] l'objet de recherche n'est pas choisi ou défini en dehors des sujets qui vivent la situation problématique [...], [...] le fait de tenir compte du contexte et du sujet dans la définition de l'objet de recherche n'entraîne pas que la recherche-action développe une méthodologie qui lui soit propre [...], [la] recherche-action, encore là à différents degrés, participe à ce «retournement» épistémologique qui s'insurge contre la négation du sujet observateur, de ses valeurs, de ses finalités, du rôle de ses perceptions, de son histoire, de ses engagements professionnels, sociaux, politiques (Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 183, 186, 188).

Ce «retournement épistémologique» dont parlent Goyette et Lessard-Hébert fait référence à une position critique plus ou moins aiguë «*[...] face à la science traditionnelle, à ses fondements et principes méthodologiques [...]*» (*id.*, p. 73) que partagent plusieurs chercheurs en recherche-action.

⁴⁰ Thirion, Anne-Marie. *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège, année académique 1979-1980. 239 p.

Les fonctions d'action, quant à elles, «[...] relèvent d'a priori d'ordre idéologique (éducation, société, politique) ou socioculturel» (id., p. 117). La recherche-action vise le changement, que celui-ci soit individuel et/ou social. «Le changement social peut-être de trois types: la permanence, l'adaptation et la transformation radicale» (id., p. 120). Les chercheurs qui attribuent à la recherche-action une finalité de transformation sociale radicale «[...] se réclament d'une idéologie [...] où le pouvoir apparaît comme une notion centrale [...]» (id., p. 142) et où la recherche-action vise «[...] à prendre ou se donner un pouvoir social ou politique» (ibid.). En recherche-action le chercheur, impliqué, ne peut prétendre être neutre⁴¹ (in Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 146).

La philosophie de Freire, comme nous le verrons, engage dans la transformation radicale. Gauthier (1984) prend même en modèle le travail du pédagogue brésilien pour illustrer sa conception de la recherche-action transformatrice. «La recherche transformatrice [...] est reliée à un projet politique critique, revendicateur ou marginal du type de l'alphabétisation par la conscientisation de Freire. Ce type de recherche-action a pour essence de mettre au clair l'enjeu de contrôle du savoir⁴² [...]» (in Goyette et Lessard-Hébert, 1985, p. 105).

Pour André Dolbec, l'approche de Freire correspond à de la «recherche-action participative» qu'il associe au courant de la recherche-action qu'il désigne comme «humaniste radical» et où la recherche sert «[...] à changer la société par la conscientisation et la prise en charge des individus» (2003, p. 522). Mais l'orientation de Freire est qualifiée par l'auteur de «plus confrontante» (ibid.) à cause de sa dimension politique qui implique une critique du pouvoir en place en vue de produire un changement social structurel par la prise en charge des communautés par leurs membres. La «[...] recherche-action participative est une recherche à caractère politique qui vise la conscientisation des opprimés en vue de produire un changement radical dans l'ordre social existant» (ibid.).

Quant à la finalité de formation/perfectionnement, Goyette et Lessard-Hébert (1985, p. 139) notent que l'ensemble des auteurs abordant l'approche de la recherche-action accordent une grande importance aux deux «éléments de communication» que sont le moyen et le destinataire: «[...] l'apprentissage est

⁴¹ Amegan, Samuel et al. «La recherche-action: un processus heuristique de connaissance et de changement (État actuel de notre réflexion)», in *Actes du Colloque recherche-action*, Université du Québec à Chicoutimi, octobre 1981, pp. 143-157.

⁴² Gauthier, Benoît. «La recherche-action». In *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1984, pp. 455-468.

perçu d'abord comme une appropriation du savoir», et «[...] l'adulte est perçu en tant qu'agent principal de son propre apprentissage».

Les prochains chapitres permettront de mieux comprendre la philosophie de Freire et donc l'essence de la recherche-action. Mais expliquons tout d'abord les raisons pour lesquelles nous n'avons pas organisé notre recherche autour de cette approche.

1.3.2 Un choix méthodologique plus circonstanciel qu'idéologique

Clarifions d'emblée que les raisons pour lesquelles nous n'avons pas retenu l'approche de la recherche-action ne sont pas d'ordre idéologique. Au contraire, nous partageons la posture critique défendue par les chercheurs attribuant à la recherche-action une finalité de transformation sociale radicale, posture qui est aussi celle de Paulo Freire.

Les raisons qui ont motivé notre choix méthodologique sont davantage d'ordre circonstanciel. Compléter notre recherche théorique par une démarche terrain qui respecte les exigences de la recherche-action et la philosophie de Freire aurait demandé beaucoup plus de temps que les six mois que nous avons pour compléter notre stage. Développer une recherche *avec* des sujets exige, selon nous, une intégration profonde du chercheur dans le groupe ou la communauté participante, intégration qui nous semble impossible sans une longue immersion. De plus, combiner une dimension pratique d'envergure à notre recherche théorique aurait fait déborder notre projet de recherche du cadre d'un mémoire de maîtrise.

Dans les circonstances, il nous semblait plus judicieux de nous concentrer sur une démarche théorique. Cela ne signifie pas que l'option pratique soit définitivement écartée. Il faut plutôt voir ce mémoire comme une première étape qui, si elle forme un tout en soi, pourrait mener à d'autres projets de recherche. Pour notre part, si nous devons poursuivre des études doctorales, il nous semblerait intéressant d'explorer l'avenue de la recherche-action.

1.4 Un pont vers Paulo Freire

La pertinence de revisiter Paulo Freire étant établie, les questions de recherche étant déterminées et la méthodologie exposée, nous nous lançons dans la deuxième partie du mémoire qui vise à situer le lecteur en l'introduisant aux dimensions biographique et contextuelle de Freire, en abordant les fondements théoriques de sa philosophie et en attirant l'attention sur l'évolution de celle-ci.

.DEUXIÈME PARTIE

PAULO FREIRE ET SA PHILOSOPHIE: UN PORTRAIT GÉNÉRAL

CHAPITRE II

PAULO FREIRE: REPÈRES BIOGRAPHIQUES ET CONTEXTUELS

Pour bien comprendre la philosophie de Freire, ses principes fondamentaux comme ses transformations et raffinements, il faut garder en tête que celle-ci s'est constamment nourrie de la réalité concrète et du contexte historique, socio-politique et culturel dans lequel se trouvait Freire. Inductive, sa philosophie ne peut être décontextualisée. Comme le mentionne Lima, «*[ses] idées et son travail reflètent les circonstances spéciales de son temps, constituant, aussi, une réponse créative aux problèmes et défis de son peuple, de sa culture et de son pays*» (Lima, 1984, p. 48) [notre traduction].

Ces considérations ne signifient pas du tout que cette philosophie est prisonnière de son contexte d'origine, mais attirent plutôt l'attention sur le fait qu'elle ne peut être transposée telle quelle dans un autre contexte. Chaque contexte est unique et c'est justement à cause de ça que Freire insistait pour être réinventé à la lumière des réalités et défis propres à chacun d'eux. Ceci dit, il est important de comprendre qui est Freire et dans quel contexte sa philosophie s'est constituée, ne serait-ce que pour mieux la réinventer.

Paulo Reglus Neves Freire est né le 19 septembre 1921 à Recife dans le Nordeste brésilien (État de Pernambuco), au sein d'une famille de classe moyenne. Son père, fonctionnaire de la Police militaire, et sa mère ont élevé leurs enfants dans un climat de dialogue et d'ouverture d'esprit.

Le témoignage qu'ils nous ont donné a toujours été celui de la compréhension, jamais celui de l'intolérance. Elle était catholique, il était spiritiste, ils se respectaient dans leurs options. Avec eux j'ai appris, tôt, le dialogue. Je n'ai jamais eu peur de demander et je ne me rappelle pas avoir été puni ou simplement averti pour être en désaccord. Avec eux j'ai appris à lire mes premiers mots, en les écrivant sur le sol, avec des brindilles, à l'ombre des manguiers. Des mots et des phrases liés à mon expérience, non à la leur (Freire, 2002, p. 55) [notre traduction].

S'il est légitime de se demander si cette ambiance dialogique d'apprentissage a eu une incidence sur le développement de Freire, Gerhardt pose directement la question. «*Peut-on voir là une initiation précoce à une certaine conception de la communication?*» «*Faut-il voir là les prémisses d'une «méthode» future de formation à la lecture?*» (Gerhardt, 2000, p. 2).

En 1932 les suites de la Crise de 1929 ont forcé les Freire à quitter Recife pour la petite ville voisine de Jaboatão; l'expérience a été pour Freire «traumatisante» (Freire, 2002, p. 64). Les Freire vivaient maintenant dans la pauvreté et Paulo a dû affronter une bonne partie de sa jeunesse le problème de la faim (*id.*, p. 40). C'est durant cette période qu'il a pour la première fois été exposé à ce qu'il désignera plus tard par la «peur de la liberté», alors que les familles de ses amis, pauvres, manifestaient de la peur face à leurs patrons et aux diverses formes d'autorité¹ (*id.*, 2004, p. 11). Freire affirme que c'est à Jaboatão que se trouvent les raisons les plus lointaines de sa radicalité (*id.*, 2002, p. 98). En effet, les difficultés que Freire a dû affronter dans sa jeunesse, loin de le pousser à s'accomoder à la situation, ont forgé en lui une «ouverture curieuse et pleine d'espérance».

Je ne me suis jamais senti incliné, même quand il m'était impossible de comprendre les origines de nos difficultés, à penser que la vie était ainsi, que le mieux à faire en face des obstacles était simplement de les accepter comme ils étaient. Au contraire, dès la tendre enfance, je pensais déjà que le monde devait être changé (Freire, 2002, p. 37-38) [notre traduction].

Après ses études secondaires, Freire a décroché un diplôme en droit de *Universidade de Recife*² mais sa carrière d'avocat n'a duré que quelques minutes: son premier client, un dentiste pris avec des problèmes de dettes, lui a fait comprendre qu'il n'était pas un avocat mais bien un éducateur³ (Freire, 2004, p. 9). Cette prise de conscience a contribué à ce qu'il accepte l'invitation de son ami Paulo Rangel Moreira d'entrer en 1947 dans le syndicat du *Serviço Social da Indústria* (SESI), Département de Pernambuco. C'est à partir de ce moment que Freire s'est engagé dans son option pour les opprimés et a développé son vaste projet pédagogique-politique.

¹ C'est Sartre qui a interpellé Freire sur cet aspect, avec ce qu'il appelait la «connivence» de l'oppressé avec l'opprimeur, dans la préface qu'il signe de l'œuvre de Franz Fanon, *Os condenados da Terra* (in p. 11).

² Actuellement *Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe)*.

³ Freire a été professeur de portugais au secondaire au milieu des années 1940 et s'intéressait spécialement à la philosophie, à la psychologie du langage et surtout aux problématiques de l'éducation (Freire, 1974, p. 11). Sa première femme, Elza, persuadée qu'il était avant tout un éducateur, l'a beaucoup encouragé à procéder à une «mise en question systématique des problèmes pédagogiques» (Gerhardt, 2000, p. 3).

Puisque celui-ci ne peut être compris hors du contexte particulier dans lequel il s'est développé, le Brésil des années 1950 et de la première moitié des années 1960, qui correspond à ce que Freire désigne par «période de transition» (Freire, 1978), un petit détour s'impose pour placer le lecteur en contexte.

2.1 La problématique de l'être humain⁴ moderne

Dans son livre *L'Éducation: pratique de la liberté*, paru en 1967, Freire trace à gros traits le portrait général de l'être humain moderne qu'il juge dominé par les mythes et la propagande. Cette domination a pour résultat de le garder à l'extérieur de la sphère décisionnelle (Freire, 1978, p. 42). «*Détruit et annihilé*» par les mythes créés par des «*forces sociales toutes puissantes*» (id., p. 43), il commence à craindre la participation authentique en même temps qu'«*[...] il se laisse aller à un esprit grégaire qui sous-entend d'une part la peur de la solitude, et son corollaire la peur de la liberté, et d'autre part l'absence de lien conscient et affectif qui réduit à une juxtaposition d'individus ce qui aurait pu devenir une unité coopérative*» (ibid.).

L'homme, asservi et massifié, n'est plus capable d'amour. «*Ce n'est plus l'homme qui perçoit les tâches concrètes de son époque, mais elles lui sont présentées par une élite qui les interprète pour lui et les lui transmet comme une ordonnance, une prescription à suivre*» (id., p. 42). Et il n'a plus le jugement critique nécessaire pour déceler que les changements lui sont imposés de façon autoritaire ou par la persuasion⁵ (p. 44). Citant Fromm⁶, Freire relève que l'être humain moderne est affligé d'un profond sentiment d'impuissance⁷.

⁴Freire, critiqué par les féministes pour son usage exclusif du genre masculin dans *Pédagogie des opprimés*, a reconnu la justesse de ces critiques qui relevaient, dit-il, une idéologie subtilement intégrée en lui. Et même s'il incluait évidemment la femme lorsqu'il parlait de «l'homme», Freire change sa terminologie et «l'homme» devient «l'être humain» ou «la femme et l'homme» dans ses œuvres postérieures (Freire, 2004, p. 55). Ceci étant, nous choisissons d'utiliser majoritairement le terme «être humain», sauf dans les citations, par souci de fidélité.

⁵Freire fait ici référence au rhinocéros de Ionesco pour qui, «*[...] incapable de percevoir son propre drame, rien n'existera de plus beau que lui-même*» (Freire, 1978, p. 44).

⁶Fromm, Erich. *La peur de la liberté*. Buchet-Chastel : Paris, 1963.

⁷À partir de la chute du socialisme autoritaire (1989) Freire intègre, dans son explication de la problématique moderne, les discours néo-libéraux fatalistes et post-modernes réactionnaires qui crient la fin de l'histoire et annoncent la création d'une «éthique fondée sur la production entre égaux», laissant croire que le temps des idéologies et des classes sociales est révolu (Freire, 2000, 2002).

Il [l'être humain] s'est libéré des chaînes étrangères qui l'empêchaient de travailler et de penser en accord avec ce qu'il considérait comme bon pour lui. Maintenant il serait libre d'agir à son gré s'il savait ce qu'il veut, ce qu'il pense, ce qu'il ressent, mais il ne le sait pas. [...] Malgré son apparence d'initiative et d'optimisme, l'homme moderne est écrasé par un profond sentiment d'impuissance qui lui fait regarder fixement, et comme paralysé, les catastrophes qui se préparent (in Freire, 1978, p. 42).

2.2 Une société traditionnellement «muette» et «sans existence propre»

Freire constate qu'à la problématique générale de l'être humain moderne s'ajoute, pour le Brésilien, le poids d'un facteur historique particulier : l'inexpérience de la démocratie.

Ceux qui ont analysé la formation historico-culturelle de notre pays ont mis l'accent, plus ou moins nettement, sur notre inexpérience de la démocratie; sur l'absence, dans le cadre historique qui fut le nôtre, de ces conditions indispensables à la création d'un comportement de participation (Freire, 1978, p. 68).

Parmi toutes les conditions «non-favorables» que Freire invoque pour expliquer l'inexpérience démocratique dans l'histoire du Brésil⁸, il insiste beaucoup sur l'absence de dialogue. Freire, explique Lima, soutient que les trois siècles de colonisation en Amérique latine sont à l'origine d'une structure de domination qui a généré un ensemble de comportements et de représentations qu'il nomme «culture du silence» et qui est alimentée par la relation structurelle de dépendance⁹ (Lima, 1984, p. 88-89). Freire s'inspire, pour développer ce concept, d'un célèbre discours du Padre Antônio Vieira (missionnaire jésuite du 17^e siècle) qui parlait du «*silenciamento da fala*¹⁰» imposé par la métropole portugaise et qu'il considérait comme la principale cause de tous les maux du Brésil (Lima, 1984, p. 85-86). Dans le même ordre d'idées, Marques de Melo soutient que l'inexpérience de la démocratie résulte entre autres facteurs d'une inexpérience de la communication (1979, p. 177).

⁸ Notamment la structure sociale hiérarchique et rigide, le manque de marchés internes (économie contrôlée de l'extérieur), l'exportation de matières premières et l'importation de produits manufacturés, le système d'éducation précaire et sélectif (instrument de maintien du statu quo), la criminalité et les hauts pourcentages de maladies et d'analphabétisme, etc. (Freire, 1974, p. 54).

⁹ La dépendance, comme toutes les manifestations d'oppression, est comprise par Freire comme un phénomène relationnel (Lima, 1984, p. 88-89).

¹⁰ «Extinction de la parole».

Dans les années 1960, au moment où Paulo Freire développe sa pédagogie libératrice basée sur «l'alphabétisation par la conscientisation», le Brésil fait face à un grave problème d'analphabétisme qui touche dans le Nordeste plus de 15 millions de personnes sur une population totale de 25 millions d'habitants¹¹ (in Freire, 1978, p. 15). Cette problématique n'est pas sans alimenter la culture du silence.

Dans cette «société fermée», le peuple est culturellement aliéné par les élites et entraîné dans le mouvement général qu'il est condamné à suivre en être inférieur, manœuvré, déshumanisé (Freire, 1978, p. 45-46). «*Depuis l'époque coloniale, certains idéaux commençaient à se manifester au sein de notre société, sous l'influence de certains précurseurs, mais ils finissaient presque toujours par s'évanouir au contact de la réalité, à cause du climat ambiant d'aliénation*» (id., p. 46).

Ce «climat d'aliénation» dont parle Paulo Freire et qui est le propre d'une société traversée verticalement par des relations antidialogiques, est au Brésil le résultat d'une exclusion sociale systémique qui s'organise autour de «[...] *clivages d'ordre économique, social, culturel, sexuel et racial qui se reproduisent dans l'inertie des structures historiques à caractère discriminatoire à l'égard des Indiens, des noirs (sic), des femmes, des pauvres, etc.*¹²» (in Forgeot, 1993). Entre autres «structure historique à caractère discriminatoire», nous pouvons relever la question de la propriété de la terre, d'ailleurs toujours d'actualité.

Le Brésil colonial est un grand comptoir divisé en domaines agricoles et administré par de riches *latifundiaires* qui dirigent une économie d'exportation axée sur l'exploitation des ressources naturelles¹³... et des gens. Le Brésil a en effet une lourde histoire esclavagiste : aux Autochtones originaires de la région se sont ajoutés entre 3,6 et 4 millions d'esclaves noirs déportés d'Afrique et envoyés travailler dans les plantations et cultures brésiliennes, faisant du Brésil le plus important importateur d'esclaves africains de l'histoire. Le Brésil a aussi été le dernier État indépendant à abolir l'esclavage, en 1888 (Rouquié, 2006, p.51).

¹¹ Weffort, Francisco. «Éducation et politique».

¹² Telles, 1992.

¹³ Principalement le *pau brasil* (arbre emblématique brésilien dont on extrait du bois une teinture rouge foncée), le sucre, l'or puis le café.

Mais l'abolition de l'esclavage n'a pas transformé les règles de distribution de la terre brésilienne; la dialectique maître-esclave a été remplacée par celle propriétaire-paysan¹⁴. Les relations entre propriétaires et paysans sont basées sur le clientélisme et à l'origine de ce que le politologue spécialiste de l'Amérique latine Alain Rouquié appelle des «solidarités verticales»¹⁵ (*id.*, p.84). Foncièrement inégalitaires, ces relations empreintes de paternalisme et de condescendance dans lesquelles le paysan, pauvre et isolé, est dépendant, sont un exemple de la dialectique oppresseur-oppressé et à l'origine de ce que Paulo Freire identifie comme un complexe d'infériorité culturelle chez l'oppressé¹⁶ (Freire, 1978, p. 68).

Freire voit une relation entre le pouvoir exacerbé qui caractérisait la classe dirigeante brésilienne et l'acceptation soumise du peuple (*id.*, p. 77): «[...] c'est dans ces relations rigides et verticales que s'est historiquement constituée la conscience paysanne, comme conscience opprimée» (Freire, 2006b, p. 48) [notre traduction]. La soumission du «peuple sans existence propre» (Freire, 1978, p. 73) ne demande (ne permet), contrairement à l'intégration, aucun sens critique. Sans expérience dialogique, sans expérience de participation, sans le droit de «*dizer sua palavra*»¹⁷ (Freire, 2006b, p. 48), le paysan est «sorti» de l'histoire. Son humanité est bafouée.

C'est dans ce cadre originel a-critique qui fut celui du Brésil que se trouvent, conclut Freire, les racines des solutions paternalistes généralisées et la source du «mutisme brésilien».

Les sociétés auxquelles on refuse le dialogue, la communication, et auxquelles on offre, en échange, des décrets, mélange de coercition et de faveurs, deviennent particulièrement muettes. Leur silence n'est pas vraiment une absence de réponse : c'est une réponse qui n'est pas éclairée par le jugement critique (Freire, 1978, p. 71).

¹⁴ La problématique de la distribution de la terre n'est toujours pas résolue, les réformes agraires promises par les différents gouvernements n'ayant été que timidement ou pas du tout appliquées. Depuis 1984, le *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) personnifie cette lutte paysanne.

¹⁵ Marques de Melo (1979) fait remarquer que le contexte de non-communication sociale était aggravé au Brésil par un contexte de non-communication spatiale (territoriale), alors que les latifundiums étaient isolés les uns des autres. «*Brazilian society settled like an archipelago consisting of culturally and economically isolated islands*» (p. 178).

¹⁶ Même dans l'hypothèse d'un maître «plus humain» avec ses paysans, cette attitude n'efface pas la «distance sociale» qui existe entre eux (Freire, 2006b, p. 48).

¹⁷ «Prononcer son mot».

2.3 Le Brésil en transition

Au début des années 1950 le Brésil entre dans ce que Freire désigne par une «période de transition»¹⁸, qui est en fait le passage d'une époque historique à une autre (Freire, 1978). «Ébranlée» par l'essoufflement de ses modes de vie, de ses attitudes et de ses comportements, la société traditionnellement fermée voit ses vieilles idées commencer à s'essouffler au profit d'un nouveau «climat culturel» (*id.*, p. 53) dans lequel la société apparaît comme inachevée, à re-construire. La transition, qui est le temps des options, est accompagnée d'un processus de «démocratisation fondamentale» (*id.*, p. 57) caractérisé par un éveil de la conscience du peuple qui souhaite lui aussi participer mais dont le simplisme dans l'interprétation des données présente un risque de déviation vers le «fanatisme sectaire» (*id.*, p. 61).

Les éléments constitutifs de ce nouveau «climat culturel» sont multiples et liés entre eux. Nous nous en remettons à la synthèse de Lima qui relève quatre aspects principaux formant les «circonstances spéciales de la société brésilienne» (Lima, 1984, p. 26) : l'émergence des classes populaires, le nationalisme comme idéologie dominante, la catholicisme radical et les mouvements de Culture populaire.

2.3.1 Cadre politique de la période de transition: populisme et émergence des classes populaires

La *Revolução* de 1930 qui, en portant au pouvoir le populiste Getúlio Vargas annonçait la période de transition, a créé une structure politique très complexe, que Weffort qualifie de *Estado de Compromisso*¹⁹ et qui représente «l'expression de la crise agraire prolongée, de la dépendance sociale des groupes de la classe moyenne, de la dépendance sociale et économique de la bourgeoisie industrielle et de la pression populaire croissante»²⁰ (in Lima, 1984, p. 27) [notre traduction].

¹⁸ Entre autres facteurs qui ont contribué à ébranler la société traditionnelle brésilienne, Paulo Freire rappelle l'abolition de l'esclavage, la poussée industrielle des villes, les politiques liées à l'immigration et la chute de l'Empire (1889).

¹⁹ «État de Compromis».

²⁰ Weffort, Francisco. *O Populismo na Política Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 70.

En promettant à la fois au peuple l'amélioration de ses conditions sociales et la promotion de l'industrialisation aux entrepreneurs (Mädche, 1998, p. 29), les populistes s'engageaient dans «*un jeu dangereux entre manipulation et mobilisation*» (Martini, 2007, p. 263) qui caractérise ce type de gouvernement et que Freire relève lui-même dans *Cultural Action for Freedom*:

La manipulation des masses doit être envisagée de deux manières différentes. D'un côté, il s'agit, sans doute, d'une espèce de narcotique qui cherche à maintenir non seulement l'ingénuité de la conscience naissante, mais aussi l'habitude qu'a le peuple de se faire diriger. D'un autre côté, dans la mesure où elle utilise les protestations et les revendications des masses, la manipulation politique, paradoxalement, accélère le processus à travers lequel elle révèle la réalité. Un tel paradoxe synthétise le caractère ambigu du populisme: il est manipulateur, mais, en même temps, il constitue un facteur de mobilisation démocratique (p. 40, in Lima, 1984, p. 29) [notre traduction].

Qu'il le veuille ou non, le gouvernement populiste stimulait donc par ses politiques l'émergence des classes populaires, aux côtés desquelles Freire allait s'engager et qu'il chercherait à «conscientiser» le plus possible à l'intérieur des limites permises par l'État.

Freire explique qu'il y a deux tendances opposées chez les gens et les institutions du Brésil durant la période de transition: d'un côté les radicaux, progressistes, qui incarnent les nouvelles idées de changement, et de l'autre les sectaires, réactionnaires, qui résistent pour conserver les valeurs et l'ordre traditionnels²¹.

Le radical (Freire, 1978, p. 49-50), forcément de gauche, est critique. Son attachement à des convictions suppose le jugement, le dialogue, l'humilité, l'affectivité. Il soumet toujours son action au contrôle de la réflexion (*id.*, p. 51) et discute sans contraindre, sinon en obligeant, au nom de l'amour, son prochain à réagir à la violence de ceux qui veulent lui imposer le silence (*id.*, p. 49).

Jamais le radical ne sera subjectiviste. Car, pour lui, l'aspect subjectif prend place dans une unité dialectique avec la dimension objective de sa propre pensée, c'est-à-dire avec les données concrètes de la réalité sur laquelle s'exerce son acte de connaissance. Subjectivité et objectivité, ainsi, se rencontrent dans cette unité dialectique d'où résulte un connaître solidaire de l'agir et vice versa. C'est précisément cette unité dialectique qui engendre un agir et un penser ancrés sur la réalité pour la transformer (Freire, 1978, p. 16).

²¹ Une sorte d'exacerbation de la relation sociale permanente entre lutte pour le changement et résistance au changement. Comme le note Freire, l'action culturelle humaine, résultat de sa conscience, «[...] est toujours une forme d'action systématique et délibérée qui s'exerce sur la structure sociale, soit pour la maintenir comme elle est, soit pour la transformer» (1983, p. 174).

Le sectaire, pour sa part, qu'il soit de droite ou de gauche, a pour fondement de ses convictions la passion et ne recourt pas au jugement critique. Ses actions imposent et sont dépourvues d'amour; il tend vers le fanatisme et l'activisme. Le sectaire considère qu'il «*fait l'histoire pour les autres*»; le sectaire de droite la retarde alors que celui de gauche l'accélère (*id.*, p. 50-51).

Les élites au pouvoir sous les gouvernements populistes de l'époque sont pour la plupart assistentialistes, considérant que pour Freire l'assistentialisme «*[...] est le piège idéologique utilisé par les puissants pour manipuler et dominer les classes populaires*»²² (Freire, 2002, p. 135) [notre traduction].

Le grand danger de l'assistentialisme gît dans la violence de son opposition au dialogue, qui impose à l'homme mutisme et passivité et ne lui offre pas les conditions favorables à son développement ou à cette approche indispensable de l'état critique qu'est l'ouverture de la conscience (Freire, 1978, p. 57).

C'est donc convaincu que le passé autoritaire du Brésil exige de la part des éducateurs progressistes une intervention qui permette la participation de tous que Freire s'est engagé dans le syndicat du *Serviço Social da Indústria* (SESI), Département de Pernambuco (Freire, 2002, p. 122). L'objectif de Freire et de son équipe était «*d'intégrer l'ouvrier au processus historique*» et de «*l'encourager à organiser sa vie individuelle au sein de la communauté*»²³ (in Gerhardt, 2000, p. 2).

Freire a passé dix ans au SESI et parle de cette période comme d'un «*founding time*» (2004, p. 10); il y a rencontré la classe ouvrière et pris conscience que les classes existent en relations contradictoires (Freire, 2002, p. 118). C'est aussi au SESI que Freire a compris une tâche fondamentale de l'éducateur progressiste : «*[...] even when one must speak to the people, one must convert the «to» to a «with» the people*» (Freire, 2004, p. 19). Finalement, le SESI a permis à Freire de vivre intensément la tension entre la théorie²⁴ et la pratique; organe assistentialiste mis sur pied par la classe dominante, l'éducateur y était une «*contradiction possible*» (*id.*, p. 163).

²² L'assistance est parfois nécessaire, nuance Freire; ce qui importe c'est qu'elle ne se transforme pas en assistentialisme (*ibid.*).

²³ Freire, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959, p. 17.

²⁴ Ses questionnements sur sa pratique l'ont mené à cette époque à différentes lectures dont Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simon Weil, Arendt, Marcuse, etc. (Freire, 2004, p. 11). C'est à partir de

[...] le Sesi exprimait un moment intelligent de l'avant-garde patronale dans ses relations contradictoires avec la classe ouvrière. C'était une tentative d'adoucissement des conflits de classe et un effort visant à faire obstacle à la formation d'une conscience militante, politique, entre les travailleurs. C'est pour ça que les pratiques stimulant un savoir critique étaient considérées, tôt ou tard, avec suspicion (*id.*, p. 117) [notre traduction].

2.3.2 Nationalisme et théorie de la dépendance

Le nationalisme est devenu, avec la *Revolução* de 1930, l'idéologie dominante. Politique populiste, il n'était pas question que les masses populaires jouent un rôle actif dans la définition et l'élaboration de l'identité brésilienne. Mädsche explique.

Les citoyens ne reçoivent aucun type de droit de co-détermination. En tant que nationalisme populiste, la conscience et la fierté furent déviées de l'individu vers la nation: une nation qui devrait se distinguer par l'application et par le travail, par l'ordre et par le progrès. Le populisme a ainsi propagé, sans limites, l'idéologie suivante: le gouvernement va prendre soin du peuple! (Mädsche, 1998, p. 31) [notre traduction].

Au milieu des années 1950, l'État a institutionnalisé le nationalisme comme idéologie dominante avec la création de l'*Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB), dont le rôle était de créer une idéologie nationaliste du développement (Lima, 1984, p. 30). Cependant, sous la direction du philosophe Álvaro Vieira Pinto, l'ISEB a pris une tangente beaucoup plus radicale en s'engageant dans la lutte anti-impérialiste autour des thèmes de la colonisation, du développement et de la pauvreté (Mädsche, 1998, p. 37).

Certains acteurs du milieu universitaire, rassemblés autour de l'ISEB de Pinto, faisaient la promotion d'un développement particulier qui favorisait la rencontre de l'université et du peuple. Pour Freire, qui était en 1961 le premier directeur du Département d'extension culturelle de l'université de Recife, cela signifiait que l'université devait sortir de ses murs et étendre ses actions aux autres niveaux scolaires et aussi aux espaces non-scolaires; elle devait devenir une *création* de la ville.

son expérience au Sesi qu'il a préparé sa thèse de doctorat, défendue en 1959: *Educação e atualidade brasileira*. Il est à noter que les positions radicales de Freire ont poussé l'Université à refuser sa thèse, mais qu'il a pu continuer à y enseigner grâce à des contacts personnels (Gerhardt, 2000, p. 5)

[...] contribuer à la formation permanente de professeurs d'enseignement primaire et secondaire de l'état (sic) et, au moins, des municipalités du soi-disant Grand Recife, comme [...] participer à la formation populaire à partir de l'alphabétisation même, était quelque chose qui nous paraissait être une tâche et un devoir de l'action universitaire, sans que cela ne doive jamais signifier la diminution de son sérieux dans l'exercice de l'enseignement et de la recherche (Freire, 2002, p. 174) [notre traduction].

Dans un cadre plus large, le nationalisme brésilien s'inscrit dans la foulée des travaux des théoriciens de la dépendance, qui ont expliqué le sous-développement dans une perspective dialectique avec la modernité. Mädhe (1998, p. 39) identifie les trois points centraux de cette théorie: le sous-développement s'explique avant tout par l'exploitation coloniale; il n'est pas une étape antérieure à la modernité (sous-développement et modernité étant interreliés); le dépassement du sous-développement n'est possible que par la libération de la relation de dépendance.

Freire va naturellement se situer dans la tendance nationaliste de l'époque: sa thèse de doctorat et son premier livre qui en découle, *L'éducation: pratique de la liberté*, imbibés de l'idée de développement national et plus globalement de la théorie de la dépendance, témoignent de cette posture.

2.3.3 Catholicisme radical

Lima remarque que durant la période de transition les radicaux se retrouvaient en majeure partie chez les Chrétiens. «*C'est de ce groupe de chrétiens (sic) radicaux, surtout catholiques, dont il est question dans la présente discussion, pas simplement parce que le propre Freire en faisait partie mais aussi parce que sa pensée reflète les convictions les plus profondes de ce groupe*» (Lima, 1984, p. 37) [notre traduction].

Le radicalisme chrétien, né dans les années 1920 au Brésil, y entretient une relation étroite avec la Théologie de la Libération, ce courant issu de l'Amérique latine, dont l'homme d'Eglise brésilien Dom Helder Câmara a été une des figures importantes, et qui «*[ne] veut pas que l'Eglise continue en étant pour le peuple, mais que le propre peuple soit sujet de l'action. D'objets de soins pastoraux, devenir sujets de leur propre vie, de leur propre Eglise et de leur propre histoire*²⁵ (in Mädche, p. 41) [notre traduction].

Freire était bien sûr interpellé par le courant catholique radical, lui pour qui se dire Chrétien et ne pas lutter concrètement pour la justice est une incohérence. *«Je n'ai jamais pu comprendre comment il serait possible de faire correspondre la camaraderie avec le Christ avec l'exploitation des autres, l'appréciation du Christ avec la discrimination ethnique, de genre, de classe»* (Freire, 2002, p. 121) [notre traduction].

Freire reconnaît d'ailleurs que sa pensée et la Théologie de la Libération sont marquées par une influence mutuelle. *«[...] il y a une indiscutable relation entre moi et la Théologie de la Libération. [...] peut-être m'ont-ils influencé davantage que j'ai pu le faire avec eux. Ce qui est indiscutable c'est qu'il y a un certain climat de confort entre nous»* (Freire, 1987, p. 118) [notre traduction].

2.3.4 Mouvements de culture populaire

Les mouvements de culture populaire, issus des ambiguïtés populistes, ont mené à une mobilisation politique et à un effort pour combattre l'analphabétisme brésilien en vue de constituer une réponse nationaliste à l'aliénation culturelle brésilienne croissante (Lima, 1984, p. 45). *«Ainsi, l'étude, l'encouragement et la promotion d'une culture populaire véritable étaient considérés comme une source fondamentale d'une culture brésilienne authentique»* (ibid.) [notre traduction].

Lima explique que trois groupes se détachent particulièrement: le *Centro Popular de Cultura*²⁶ (CPC), le *Movimento de Educação de Base*²⁷ (MEB) et le *Movimento*²⁸ *de Cultura Popular*²⁹ (MCP), lancé en 1960 par le maire de Recife Miguel Arraes et dont Freire faisait partie des cofondateurs (Gerhardt, 2000, p. 5). Contrairement au SESI, Freire était au sein du MCP une «coïncidence agréable» (Freire, 2002, p. 163), puisqu'il fallait être utopique pour s'engager dans ce mouvement, en plus d'avoir une

²⁵ Greinacher, 1984, p. 19

²⁶ «Centre Populaire de Culture».

²⁷ «Mouvement d'Éducation de Base».

²⁸ Freire explique que le MCP est un mouvement, et non un institut ou une organisation, parce que le terme «mouvement» suggère la notion de processus, de changement, de mobilité (2002, p. 148).

²⁹ «Mouvement de Culture Populaire».

compréhension critique de l'histoire comme possibilité et du rôle de la culture dans la lutte pour le changement (*id.*, p. 149).

Le MCP était entre autres composé de *Centros de cultura*³⁰ qui renfermaient des cercles de culture mais aussi des activités sportives et théâtrales, des bibliothèques, etc., et de *Círculos de cultura*³¹ destinés à l'alphabétisation. Les premières expériences de Cercles de culture ont eu lieu dans la région de Recife, à partir du bouche à oreille, et ont immédiatement démontré le potentiel du «système de conscientisation» de Freire : à Angicos dans le Nordeste, 300 travailleurs se sont alphabétisés en seulement 45 jours³² (in Freire, 1978, p. 15).

Mais la transition ne constitue pas un passage direct à la démocratie, car la mutation des structures économiques et sociales ne porte pas en elle la démocratie; tout au mieux elle offre des options, un moment de réflexion, de recul. Comme l'explique Weffort, reprenant les idées de Paulo Freire, «[...] la démocratie et la liberté ne sont, dans cette phase de transition, que des ébauches, des possibilités historiques. Elles ne peuvent se développer sans lutte» (*id.*, p. 22). L'enjeu de l'alphabétisation illustre bien la transition comme un «temps des options dans un climat de lutte».

2.3.5 Alphabétisation, exacerbation des tensions et coup d'État

Les élites brésiliennes, traditionnellement en position de pouvoir, voyaient d'un très mauvais oeil cette émergence des classes populaires, et particulièrement les campagnes d'alphabétisation. Il faut rappeler qu'à l'époque les analphabètes n'avaient pas le droit de vote au Brésil, et donc que l'alphabétisation devenait un enjeu directement politique: d'un côté les élites cherchaient à maintenir les masses analphabètes hors de la participation politique afin de protéger leur système élitiste de privilèges, et de l'autre les populistes cherchaient à alphabétiser le plus grand nombre possible afin de gagner des votes!

³⁰ «Centres de culture».

³¹ «Cercles de culture».

³² Weffort, Francisco. «Éducation et politique».

Entre les deux se trouvait Freire qui, voyant l'urgence du moment, était à la recherche d'une réponse éducative et pédagogique à la phase de transition, d'une « [...] *éducation capable de collaborer avec le peuple dans l'indispensable organisation de sa réflexion* » (Freire, 1978, p. 110) en élaborant avec lui des outils pour stimuler son passage vers un niveau de conscience plus critique.

Il nous fallait aller à la rencontre de ce peuple, déjà émancipé dans les centres urbains, en voie d'émergence dans les centres ruraux, pour l'aider à s'insérer dans l'évolution d'une manière critique. Et ce passage, absolument indispensable à l'humanisation du Brésilien, ne peut se réaliser ni par des promesses, ni sous l'emprise de la peur, ni par la force, mais par une éducation qui, pour être valable, doit être courageuse et proposer au peuple une réflexion sur lui-même, sur son temps, sur ses responsabilités, sur son rôle dans le nouveau contexte culturel de la phase de transition (*id.*, p. 59).

L'opinion publique était franchement impressionnée par les résultats des expériences pédagogiques de Freire, et lorsque le président populiste Goulart a invité Freire à Brasília pour coordonner le Plan national d'alphabétisation, celui-ci, bien qu'il doutait que le gouvernement appuie réellement ses projets d'éducation libératrice (Gerhardt, 2000) a accepté la charge. Comme le souligne Weffort, entre juin 1963 et mars 1964 des cours de formation d'animateurs ont été créés dans presque toutes les capitales brésiliennes et le Plan de 1964 prévoyait la création de plus de 20 000 Cercles de culture. On pouvait donc espérer, dans cette seule année, l'alphabétisation de quelque 2 millions de Brésiliens. Le plan devait ensuite s'étendre aux secteurs ruraux³³ (in Freire, 1978, p. 16).

Le Plan national d'éducation de 1964 représentait donc une réelle menace pour les élites de droite. Devant ce danger elles ont cherché à domestiquer les classes populaires qui s'éveillaient. Comme l'explique Weffort : « [...] *s'il n'est plus possible [pour les élites de droite] de compter sur [la] docilité traditionnelle [des masses populaires], ni sur leur absence de la scène politique, il devient indispensable de les manœuvrer pour qu'elles restent cantonnées à l'intérieur d'étroites limites* » (*id.*, in p. 23).

Mais plus le temps avançait et plus la manipulation populiste, qui ne pouvait pas s'éterniser, entraînait en crise au profit des masses qui s'organisaient véritablement en mouvement de mobilisation politique populaire.

³³ Weffort, «Éducation et politique».

Ce début de mobilisation paysanne signifiait que, pour la première fois en plus de quatre siècles, les grands seigneurs de la terre – spécialement les latifundiaires d'une région à prédominance agricole comme le Nordeste – devraient faire face à la possibilité de voir leur pouvoir historiquement incontestable être remis en question (Lima, 1984, p. 29) [notre traduction].

Le 1^{er} mars 1964, la manœuvre a pris une tournure drastique : les élites de droite, soutenues par l'armée et le gouvernement américain Johnson³⁴, agitant le spectre du communisme, ont provoqué le coup d'État. Au nom du peuple, ils ont proclamé la «Révolution démocratique».

Paulo Freire a été arrêté, taxé de subversion et d'ignorance par le régime militaire de Branco³⁵, emprisonné pendant 70 jours puis contraint à l'exil. Pour Mádche, il est clair que la «méthode Freire» allait beaucoup trop loin aux yeux des élites réactionnaires.

[...] la méthode Paulo Freire devint suspecte, spécialement pour ceux qui n'avaient pas d'intérêt dans la modification sociale et politique. Alphabétiser le peuple pour gagner des votes était très bien, mais alphabétiser le peuple pour qu'il s'y développe des individus et des sujets qui penseraient et agiraient de manière autonome et démocratique, c'était aller franchement trop loin (Mádche, 1998, p. 56) [notre traduction].

La réaction de Freire face au coup d'État brésilien en dit long sur son optimisme critique inébranlable. Dans son livre *L'éducation: pratique de la liberté*, qu'il a écrit au Chili à la fin des années 1960, Freire revient sur les événements récents du Brésil et, loin d'adopter une attitude pessimiste ou même cynique, renouvelle sa foi et son espérance, alors qu'il affirme que la transition brésilienne est inévitable et qu'elle appartient au futur.

Les reculs n'arrêtent pas la phase de transition, ils la retardent ou la dévient. Les nouvelles idées, ou la révision des idées anciennes, en veilleuse pendant les moments de recul, poursuivent de plus belle leur marche, jusqu'à ce que les idées anciennes aient perdu toute leur force (Freire, 1978, p. 47).

³⁴ Le soutien américain aux régimes autoritaires du Cône sud semble être la tendance lourde dans les années 1960-1970. Pensons par exemple au rôle qu'a joué le gouvernement américain dans le coup d'État qui a renversé Allende, en 1973, au Chili. Voir à ce sujet le documentaire *La Spirale*, d'Armand Mattelart.

³⁵ «Conseil d'Amérique latine pour l'éducation des adultes (CEAAL)», voir bibliographie.

2.4 L'exil et la découverte du monde

Freire a été contraint à l'exil en 1964³⁶ et a passé plus de 15 ans à lutter, pratiquement et théoriquement, pour la libération des peuples et des classes opprimés aux quatre coins de la planète, avant de finalement rentrer au Brésil en 1979. Revoyons les étapes principales de cette période.

2.4.1 Le Chili

Après un bref séjour de quelques semaines à La Paz en Bolivie, où un autre coup d'État l'attendait, Freire s'est installé en novembre 1964 dans le Chili démocrate-chrétien d'Eduardo Frei. Freire est rapidement devenu consultant pour l'*Institute for the development of animal husbandry (INAP)* présidé par l'économiste Jacques Chonchol, puis s'est engagé dans l'*Instituto de capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA)*, organisation liée aux Nations Unies et au gouvernement chilien, où il s'occupait de la formation des techniciens pour la Réforme agraire.

Freire affirme que l'expérience chilienne a largement contribué à le politiser et à approfondir son radicalisme (Freire, 1987, p. 127). Cela s'est traduit dans son travail intellectuel alors qu'il a écrit environ 1600 pages en un an et demi (*id.*, p. 94) ; plusieurs de ces textes sont publiés dans *Ação cultural para a liberdade*. Freire commence par revoir sa thèse de doctorat qui deviendra *L'Éducation: pratique de la liberté* (1967)³⁷, puis écrit *Extensão ou comunicação?*, livre directement influencé par son travail au sein de la Réforme agraire chilienne. Freire, qui est en faveur de la Réforme agraire, explique dans ce texte pourquoi et comment celle-ci doit s'appuyer non pas sur un effort d'extension de techniques agricoles, mais de véritable communication avec les masses paysannes, afin que la transformation technique de la campagne chilienne soit accompagnée d'une transformation culturelle. Un véritable engagement éducatif de la part des agronomes est fondamental, argumente Freire, pour assurer le succès de la Réforme agraire, du point de vue éthique comme de celui simplement pratique. *Extensão ou comunicação?* est un ouvrage fondamental pour comprendre la question de la

³⁶ C'était la première fois qu'il quittait le Brésil!

³⁷ Freire se nourrit de la présence de plusieurs amis intellectuels aussi en exil, dont Francisco C. Weffort, Fernando Henrique Cardoso, Paulo de Tarso, etc. (*ibid.*).

communication chez Freire, dont certaines assises sont systématisées dans son ouvrage suivant, *Pédagogie des opprimés*.

Le caractère politique de l'éducation apparaît très clairement dans l'oeuvre principale de Freire, *Pédagogie des opprimés*, qui systématise à la fois son système de l'éducation conscientisante et libératrice et les fondements théoriques qui le soutiennent. Élaborée sur le principe de l'opposition dialectique (opprimeur-opprimé; humanisation-déshumanisation; dialogue-antidialogue, etc.), *Pédagogie des opprimés* explique comment la pédagogie de la libération de Paulo Freire permet aux opprimés de prendre conscience de la véritable raison d'être de leur oppression. Et, puisque la conscience ne se transforme que dans la praxis (action-réflexion-action*), cette pédagogie est en même temps le point de départ de l'engagement de l'être humain, à travers une «action culturelle», dans la transformation sociale. Durant le processus de conscientisation, des leaders émergeront naturellement qui, dans un dialogue incessant avec le peuple, organiseront cette action culturelle en vue de la prise concrète du pouvoir qui à son tour transformera l'action culturelle en une «révolution culturelle», c'est-à-dire une perpétuelle libération dialogique.

Freire explique que son approche avec *Pédagogie des opprimés* a été très inductive : non seulement ce sont ses expériences pratiques qui ont inspiré le livre, mais c'est en parlant de son contenu (dans des séminaires et autres rencontres formelles et informelles) qu'il a appris à l'écrire (Freire, 2004). Ainsi, lorsqu'est arrivé le moment d'écrire Freire n'a pas perdu de temps et a accouché des trois premiers chapitres... en deux semaines (*id.*, p. 48)! Revisitant son premier jet après l'avoir laissé mijoter pendant quelques temps, Freire a réalisé qu'il manquait un quatrième chapitre, celui qui expose les théories de l'action antidialogique et dialogique et que Scocuglia identifie comme étant le point tournant qui marque le passage de la posture psycho-pédagogique de Freire à celle politico-pédagogique³⁸ (Scocuglia, 1997, p. 96-97).

Le livre terminé et dactylographié, Freire en a donné quelques copies à des amis chiliens et à des compatriotes brésiliens exilés. Habitant alors Genève, Freire a accepté l'offre du Conseiller national suisse, Jean Ziegler, de faire entrer au Brésil le livre grâce à son passeport diplomatique et de le remettre au directeur de la maison d'édition *Paz e Terra*, Fernando Gasparia, afin qu'il le publie. C'était en 1970, et *Pédagogie des opprimés* n'a pu être publié au Brésil que cinq ans plus tard, en

³⁸ Voir chapitre IV.

1975. L'oeuvre circulait cependant déjà avant 1975, de manière clandestine, grâce à une religieuse nord-américaine qui en apportait plusieurs copies en cachette à chacun de ses voyages au Brésil (Freire, 2004, p. 51).

Le livre est originalement paru en anglais, à New York, en 1970. En 1974 il avait déjà été traduit en espagnol, en italien, en français, en allemand et en suédois, et s'était rendu en Asie, en Afrique et en Océanie (*id.*, p. 103). Il est aujourd'hui traduit dans environ 17 langues, estime Freire (*id.*, p. 102).

2.4.2 Les États-Unis

Freire a fait un premier voyage aux États-Unis en 1967 et a été professeur à Harvard pendant un peu moins d'un an, en 1969³⁹. «*Là il met la dernière main à son ouvrage *Cultural Action for Freedom* (1970) où il oppose vigoureusement sa conception de l'action culturelle et l'impérialisme culturel, thème qu'il peut étudier concrètement aux États-Unis*» (Gerhardt, 2000, p. 8-9).

Aux États-Unis, Freire a entre autres été frappé par l'ampleur de la discrimination qui lui a fait réaliser que le Tiers Monde est un concept beaucoup plus politique, économique et idéologique que territorial (Freire et Guimarães, 2002, p. 55). S'il ne rejette pas la société américaine en bloc, le racisme et les autres manifestations discriminatoires caractéristiques des États-Unis poussent Freire à affirmer qu'il n'y a pas de *substance* démocratique dans ce pays.

Rien n'est totalement mauvais ou totalement bon. Je veux dire, vous avez dans la démocratie américaine une série de choses hautement positives. Maintenant, je trouve que ce qu'il y a de positif dans l'expérience démocratique américaine n'est pas suffisant pour que quelques nord-américains se perçoivent comme les pédagogues de la liberté du monde... [...] Pour moi il n'y a pas de substance démocratique dans la société américaine. [...] Je ne peux pas comprendre ou concilier cette idée d'une démocratie profonde, fantastique, avec le racisme horripilant de la société nord-américaine, avec son autoritarisme, avec la mythification de la technologie, par exemple (*id.*, p. 81) [notre traduction].

³⁹ On apprend que Freire s'est laissé pousser la barbe pour combattre le froid de Boston (Freire et Guimarães, 2002, p. 56).

Freire est d'avis que tous les intellectuels du monde devraient passer un moment aux États-Unis parce que d'une part les problèmes du monde se reflètent dans la société américaine, et d'autre part cette société représente un problème pour le monde (*ibid.*).

2.4.3 Le Conseil oecuménique des Églises à Genève

Freire aurait pu rester aux États-Unis plus longtemps (probablement tout le temps), il avait plusieurs offres mais il sentait que le *Conselho Mundial das Igrejas*, à Genève, lui donnerait une opportunité qu'aucune université ne pouvait égaler : « *L'université me donnait 25 étudiants par année. [...] Dans le Conseil Mondial, j'aurais graduellement le monde comme objet et sujet d'apprentissage. J'irais enseigner et j'irais apprendre* » (Freire et Guimarães, 2002, p. 91) [notre traduction]. Freire est resté à Genève une dizaine d'années (1969-1979) et n'a jamais été aussi libre dans son travail qu'au sein du Conseil, qui ne lui a jamais posé de questions sur ses options, religieuses ou autres (*id.*, p. p. 104-105).

Cette période correspond pour Freire à l'ouverture sur le monde et sur les luttes des différents peuples avec qui Freire a travaillé à élaborer leurs plans nationaux d'éducation en vue d'accompagner leurs luttes pour l'indépendance et la reconnaissance (Freire, 2004). Un des moments forts de cette période est la rencontre puis la collaboration avec Amílcar Cabral, « *the great african leader* » (*ibid.*), qui a inspiré les mouvements de libération des anciennes colonies portugaises et qui affirmait que la lutte est un « *cultural fact and a factor of culture* » (*id.*, p. 129). Cette collaboration est immortalisée dans l'ouvrage *Cartas à Guiné-Bissau*.

2.5 Retour au Brésil et engagement politique

Freire est rentré d'exil en 1979, à 58 ans, afin de « réapprendre son pays » de la bouche de ceux qui sont restés et qui ont lutté (Freire, 2006d, p. 53).

Freire re-découvre alors un Brésil en pleine transformation dans lequel les classes populaires semblent mieux organisées et mènent leurs propres projets politiques, dont la création en 1980 du Parti des Travailleurs (PT), à laquelle Freire a participé en tant que co-fondateur (Gerhardt, 2000, p. 11). C'était la première fois que Freire adhérait à un parti politique, car le PT était le premier à naître de la base

(Freire, 2006a, p. 62) et qu'il avait eu jusqu'alors cette pensée ingénue, bien présente dans *L'Éducation: pratique de la liberté*, qu'il était un éducateur et non un politicien. «À cette époque je ne percevais pas encore ce que je désigne aujourd'hui comme l'essence politique de l'éducation» (Freire et Guimarães, 1987, p. 15) [notre traduction].

Au sein du PT, Freire a entre autres été Secrétaire à l'éducation pour la Ville de São Paulo, de 1989 à 1991⁴⁰. Le modèle politico-pédagogique qui inspirait l'administration de Freire sous le PT était celui de l'école publique populaire (Gadotti et Torres, in Freire, 2006a, p. 15). Freire indique qu'il aurait été impensable pour lui de refuser l'invitation de devenir Secrétaire de l'éducation, pour une question de cohérence. «Accepter cette invitation était [...] la seule façon d'être logique avec moi-même» (Freire, 1991, p. 56).

Le Brésil que Freire retrouve n'est pas uniquement celui du PT; il y a tous ces mouvements sociaux qui prennent de plus en plus de place et qui représentent pour Freire, fait remarquer Scocuglia, une nouvelle manière de faire de la politique qui se distingue de la politique traditionnelle de parti (1997, p. 92). Le Brésil est plongé dans une nouvelle phase de transition que Freire qualifie «d'intimité démocratique»; maintenant que la démocratie est là, elle doit travailler à surpasser les injustices sociales (Freire, 2006d, p. 88).

Engagé dans cette nouvelle phase de transition, la priorité de Freire, dans la dernière partie de sa vie, est de lutter pour la «création historique» d'une «autre éducation» avec les travailleurs, les étudiants et les professeurs, à partir de leurs milieux de vie et de luttes (syndicats, associations, communautés, écoles, etc.); une éducation qui suppose le changement profond de la société, de la politique, de l'éthique et du quotidien des individus et des groupes sociaux (Scocuglia, 1997, p. 102). Freire invoque la nécessité de remettre à l'ordre du jour le thème de la conscientisation (Freire, 2008, p. 54).

⁴⁰ Selon Moacir Gadotti et Carlos Alberto Torres, ce n'est pas parce qu'il croyait que le modèle éducatif qu'il avait commencé à mettre en place était un échec que Freire s'est retiré, mais plutôt parce qu'il avait envie de se remettre à l'écriture et parce qu'il avait la conviction que d'autres pouvaient prendre le relais de ce projet bien entamé (Freire, 2006a, préface, p. 13). Les résultats étaient d'ailleurs intéressants, avec entre autres l'implantation des *Conselhos de escola* et d'un plan de réforme du programme; la création de *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo* (MOVA) auquel se sont joints 90 mouvements sociaux; l'augmentation des salaires des professeurs; l'augmentation du taux de réussite scolaire, qui est passé de 77,45% en 1988 à 81,31% en 1990, le meilleur indice en 10 ans (*id.*, p. 17).

Même dans la conjoncture actuelle marquée par le «discours pragmatique» selon lequel il faut s'adapter à la réalité et qui affirme que les thèmes d'espérance et d'utopie sont ainsi «inutiles et gênants» (Freire, 2004, p. 1), Freire demeure sensible aux notes d'espoir véhiculées par l'actuelle période de transition qui témoigne du renouvellement des formes de lutte, perceptibles notamment au sein de la société civile. Freire est en ce sens particulièrement touché par les marches du *Movimento dos Trabalhadores Sem Terras* (MST) qui, mettant littéralement la lutte *en marche*, gardent vivant l'espoir du changement.

À eux, et elles, sans-terre, à leur inconformisme, à leur détermination d'aider la démocratisation de ce pays, nous devons plus que ce que nous pouvons parfois penser. Et que ce serait bien pour l'agrandissement et la consolidation de notre démocratie, et par-dessus tout pour son authenticité, si d'autres marches prenaient le pas de la leur. La marche des chômeurs, des injusticiés... (Freire, 2000, p. 61) [notre traduction].

Paulo Freire est mort le 2 mai 1997 à São Paulo, au Brésil.

2.6 Du contexte pratique à celui théorique

Ce chapitre a permis de découvrir Paulo Freire en le replaçant dans les contextes historiques, socio-politiques et culturels qui ont tissé la toile de fond des développements pratico-théoriques à l'origine de sa philosophie. Ce passage était nécessaire car, répétons-nous, sa philosophie ne peut être décontextualisée sous peine d'être dénaturée. Le prochain chapitre explore les fondements théoriques et pratiques de la philosophie freiréenne aux niveaux ontologique, épistémologique et méthodologique, et tente d'attirer l'attention du lecteur sur leur articulation particulière qui lui donne toute son originalité.

CHAPITRE III

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA PHILOSOPHIE DE FREIRE

Les fondements théoriques de la philosophie de Freire présentés dans cette section servent de guide pour la compréhension de la lecture communicationnelle. Nous nous concentrons sur les courants et auteurs principaux qui sont au cœur de l'articulation théorique de Freire, et précisons que leur interdépendance sera plus facile à saisir une fois tissés entre eux les liens que vise à faire la lecture communicationnelle de sa philosophie prise dans sa totalité. Aussi, certaines dimensions de l'articulation théorique freiréenne touchant particulièrement le concept de communication seront développées lors de la lecture communicationnelle; c'est le cas notamment des dimensions intersubjective et sociale.

Nous organisons la présentation des fondements théoriques de manière à permettre au lecteur d'en dégager un portrait global. Ainsi, nous divisons ce chapitre en trois sections: la première vise à expliquer les conceptions ontologiques de Freire et la deuxième celles épistémologiques, alors que la troisième sera l'occasion de présenter sa méthodologie, c'est-à-dire la pédagogie des opprimés. Ce chapitre ne prend pas en considération l'évolution de la philosophie freiréenne; ce sera l'objet du chapitre suivant.

Il est nécessaire de re-découvrir les fondements théoriques de Freire afin de comprendre la pertinence de s'en inspirer encore aujourd'hui. Comme le remarque McLaren, les éducateurs qui travaillent de nos jours dans une perspective critique freiréenne sont davantage redevables à ses considérations philosophiques qu'à sa méthodologie d'enseignement (2000, p. 160).

Force est de constater que Freire est difficilement classable. Comme il le disait lui-même en 1995 à l'occasion d'un séminaire avec des étudiants de l'UFRGS, à Porto Alegre: *«On dit que je suis*

chercheur, on dit que je suis éducateur, on dit que je suis philosophe, que je suis ceci ou cela. Au fond, je suis un peu de tout ça» (in Andreola, 1999, p. 73) [notre traduction]. Puiggrós laisse entendre qu'il est vain d'essayer de catégoriser la production intellectuelle freiréenne, car celle-ci «[...] se situe dans un lieu théorique qui n'est pas celui des disciplines, mais celui de leurs multiples articulations» (Puiggrós, 1999, p. 110) [notre traduction].

En effet, Freire n'a rien inventé, et c'est parce qu'elle nous invite à redécouvrir un terrain connu par le biais d'une combinaison originale de plusieurs courants que sa philosophie est intéressante. À l'image de Danilo R. Streck qui affirme que les mots de Freire se transcendent dans la recherche de nouvelles significations (Streck, 2003, p. 93), Fausto Franco affirme que «[quand] nous lisons ses écrits, nous avons l'impression d'entendre des sons connus; mais en même temps nous avons la nette sensation que l'harmonie de l'ensemble est totalement nouvelle¹» (in Torres, 1997, p. 174) [notre traduction]. Freire orientait ses recherches théoriques pour répondre aux exigences de la pratique et mettait ainsi en dialogue différents courants, si bien que cette reconstruction représente pour Martins la «*théorie dialogique de Freire*» (1997, p. 166).

À ceux qui ont critiqué l'éclectisme théorique de Freire, y voyant une faiblesse ou même une incohérence, Mädsche rétorque que Freire «[...] a su de manière extraordinaire utiliser les théories sociales les plus diverses afin de développer le processus de l'éducation dans un processus de libération et d'humanisation» (Mädsche, 1998, p. 63) [notre traduction]. Pour elle, le fait que Freire se soit inspiré à la fois d'auteurs occidentaux et de la réalité brésilienne confère à sa conception de l'alphabétisation, et plus globalement de l'éducation, une profonde dimension politique (*id.*, p. 61). «*Bien que Freire emploie des connaissances de philosophes et scientifiques occidentaux, son analyse de la société et sa conception de l'éducation demeurent ancrées dans le développement économique, culturel et social du Brésil*» (*id.*, p. 62) [notre traduction].

Exposer la théorie à la base de sa philosophie demande de la reconstruire car, comme le note Gerhardt, Freire n'a jamais présenté systématiquement sa propre théorie (2000, p. 13). Cette démarche pose un défi car le style de Freire est souvent soit lourd, soit organisé à la manière d'une conversation dans laquelle l'auteur passe d'une idée à l'autre pour revenir à la première un peu dans le désordre, à la

¹ Fausto Franco. *El hombre construcción progresiva: La tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid: Marsiega, 1974, p. 20.

manière du locuteur qui suit l'enchaînement naturellement souple des idées qui se succèdent dans sa tête². Se référant à D'Arcy Martin, Lima relève que cette difficulté de compréhension n'est pas due au fait que Freire écrive mal, mais plutôt qu'il pense d'une manière différente de ceux qui cherchent à l'interpréter. Freire et ses concepts/principes doivent être compris dans leur contexte; ils doivent être abordés dans un angle dialectique et relationnel (Lima, 1984, p. 12).

3.1 Posture paradigmatique et courants théoriques

Sur le cadran paradigmatique de Burrell et Morgan (1979), Freire prend place du côté de la dimension du changement radical (par opposition à celle de la régulation), à cheval entre celles objective et subjective; Freire se situe dans l'espace commun aux paradigmes du structuralisme radical et de l'humanisme radical. Torres relève à cet effet que Freire a établi de brillante façon un pont entre les niveaux de totalité et d'individualité en entrelaçant structures et actions dans la sociologie de la connaissance et de l'éducation. *«Il a toujours agi en suivant deux lignes de développement théorique: une théorie évolutionniste de l'action et une perspective théorique qui accentue la dialectique des individus et des structures dans la production des bases matérielles et symboliques de la vie sociale»* (1997, p. 11) [notre traduction]. Lima résume en disant que pour Freire les coeurs et les institutions doivent se transformer simultanément (1984, p. 73).

Selon Torres (1997), quatre courants théoriques sont particulièrement importants dans la philosophie de Freire: l'existentialisme, le marxisme, la phénoménologie et l'hégélianisme. Nous allons voir comment ces courants s'articulent dans les conceptions ontologique, épistémologique et méthodologique de Freire. Si Torres est l'auteur principal avec qui nous procéderons à cette exposition, il n'est pas le seul: Mädsche, Zitkoski, Lima, Andreola, Puiggrós, Alves, McLaren et bien entendu Freire nous accompagneront.

² Freire n'est peut-être pas systématique dans l'organisation de sa pensée, mais il écrit bien et, détail intéressant, il restait pantois face aux critiques qui affirmaient que son écriture «élégante et raffinée» était incompatible avec l'écriture savante. Ce serait absurde, disait-il, qu'il doive y avoir une association nécessaire entre laideur et rigueur scientifique (Freire, 2004, p. 59).

3.2 Dimension ontologique

Les conceptions ontologiques de Freire sont largement influencées par l'existentialisme³. Freire note qu'à la différence des animaux⁴ qui vivent dans un environnement, *les êtres humains existent dans le monde*. Conscients de leur propre finitude, ils sont capables de se considérer comme leur propre objet d'étude sur lequel diriger leur conscience (Freire, 1983, p. 83); les êtres humains sont historiques et culturels et transforment le réel par la praxis⁵, ce mouvement dialectique entre la pensée et l'action qui dirige leur activité créatrice de choses, d'institutions, d'idées, etc. (*id.*, p. 87). L'être humain est ainsi *en train d'être*⁶, et l'histoire est pour lui une possibilité⁷; conditionné par les structures oppressives de la société, il n'est cependant pas déterminé par elles (Freire, 2006d, p. 53).

Héritier d'une expérience accumulée, créant et recréant, s'intégrant aux conditions de son milieu et répondant à ses défis, devenant lui-même son propre objet d'étude, exerçant son jugement, s'élevant au-dessus du monde sensible, l'homme se lance dans un domaine qui lui est exclusif : celui de l'Histoire et de la Culture (Freire, 1978, p. 40).

Situons avec Torres l'existentialisme avant de voir comment Freire s'en inspire. Torres note que la structure fondamentale du *Dasein* (humain existant) est la temporalité, car d'une perspective ontologique le «être dans le monde», caractéristique de l'existentialisme, devient un «être dans le temps» (Torres, 1997, p. 177). La description phénoménologique que fait Heidegger dans sa démarche d'analyse existentielle du *Dasein* propose que le comportement de «l'être humain dans le monde» est caractérisé par quatre aspects: une faculté de désappropriation (capacité de s'observer dans les choses), l'appréhension prospective de ses possibilités, la rétrospection face à un passé immuable qu'il doit

³ La conception existentialiste de Freire est inspirée entre autres par Heidegger, Sartre, Mounier, Marcel, Jaspers, Buber et Teilhard de Chardin (Martini, 2007; Mädche, 1998; Torres, 1997).

⁴ Pour Freire l'animal n'a pas d'histoire : «Du fait que son activité se confond avec lui et qu'il est tout entier dans sa propre activité, sans pouvoir s'en détacher, alors que son centre de décision se trouve dans son espèce et non en lui-même, l'animal constitue fondamentalement un être fermé sur lui-même» (1983, p. 83). Ce n'est pas non plus un être culturel : «Ne pouvant s'abstraire de son activité sur laquelle il est incapable d'exercer une réflexion, l'animal ne parvient pas à attribuer à la transformation qu'il réalise dans le monde une signification qui le dépasse» (*ibid.*).

⁵ La praxis est pour Freire la parole complète qui combine action et réflexion et s'oppose ainsi au verbalisme (réflexion sans action) et à l'activisme (action sans réflexion).

⁶ «*estar sendo*».

⁷ Freire a fait une critique (au niveau politico-pédagogique) des «déterminismes» dans lesquels baignent la plupart des courants de pensée de la modernité du XIX siècle (Scocuglia, 1997, p. 199).

accepter et la reconnaissance du caractère incontournable de certains éléments du présent (*id.*, p. 176-177). «*Le Dasein implique, alors, une tension continue comme anticipation du futur, dépendance du passé et nécessité inévitable d'être en contact avec certains éléments du présent. En somme, toute cette analyse se résume dans la phrase complexe être-dans-le-monde*» (*id.*, p. 177) [notre traduction]. Pour Heidegger cet «être-dans-le-monde» suppose une connaissance non pas rationnelle de celui-ci, mais plutôt affective (*ibid.*).

C'est donc seulement lorsqu'on est conscient (expérience comme existence) que la communication intersubjective par le dialogue est possible, et à son tour le dialogue ne peut être élaboré que comme un engagement à relever les «défis» du monde (*ibid.*). L'existentialisme insiste à la fois sur l'être humain comme existence (être-dans-le-monde) et comme ouverture (être avec les autres) (*ibid.*). Si le dialogue réaffirme l'importance de l'espérance, la «nuance affective» est souvent synonyme d'angoisse: l'être humain ne se retrouve devant rien sinon le néant et la mort (*ibid.*).

Freire se distingue des existentialistes «traditionnels» en ce sens qu'il est optimiste: nous sommes pour lui des êtres ontologiquement traversés d'espérance (Freire, 2000, p. 114). Cet optimisme s'explique selon Torres par son insertion dans la réalité latino-américaine «en voie d'éclosion» et du fait qu'il incorpore la base de Teilhard de Chardin sur l'humanisation et les traits fondamentaux du personnalisme de Mounier (*id.*, p. 178), qui ajoutent à l'existentialisme les thèmes de l'amour et de la solidarité en affirmant entre autres que l'acte transcendantal ne se limite pas à la personne elle-même mais est dirigé vers l'Autre afin de l'aider (Puiggrós, 1999, p. 99).

Ainsi, la personne existe seulement en relation avec les autres, elle se révèle seulement dans la reconnaissance des autres. Le *tu*, qui implique le *nous*, précède le *je* – ou, à tout le moins, l'accompagne. [La personne est] communicative par nature et a besoin de communiquer. Nous devons partir de ce fait primordial... «On pourrait presque dire que je n'ai pas d'existence à moins que je n'existe pour les autres, et qu'être, en dernière analyse, est aimer⁸» (in Lima, 1984, p. 44) [notre traduction].

Freire assume donc le thème crucial des existentialistes (la situation de l'être humain contemporain) qu'il réinterprète (Torres, 1997, p. 180). Être de praxis et inachevé, l'être humain cherche selon Freire la raison d'être de sa propre existence (Zitkoski, 2007, p. 232) et découvre que celle-ci passe par sa vocation ontologique qui est *d'être sujet* (Torres, 1997, p. 178). La nature humaine est devenue,

⁸ Mounier, Emmanuel. *Personalism*. Notre Dame Press, 1952, p. 20.

affirme Freire, socialement et historiquement une vocation pour l'humanisation (Freire, 2002, p. 208), à cause du goût pour la liberté et l'amour de la vie (*id.*, p. 213). Pour lui, «*nous sommes des êtres dont la vocation historique est de chercher, avec espoir et de manière critique, à construire une société plus humanisante, juste, démocratique et libre*» (Zitkoski, 2007, p. 231) [notre traduction].

L'existence humaine *est* humanisation (Zitkoski, 2007, p. 230) et la vocation d'humanisation prend forme dans la lutte pour ce que Freire appelle le «plus-être» (*ser mais*) qui «[...] exprime la recherche d'humanisation et de réalisation personnelle dont l'être humain est toujours en quête, s'aventurant curieusement dans la connaissance de lui-même et du monde, par exemple en luttant pour l'affirmation/conquête de sa liberté». (*id.*, p. 233) [notre traduction].

Le risque existentiel de «l'être-dans-le-monde» est pour Freire celui de se retrouver aliéné dans un monde qui massifie par la fonctionnalisation, par l'avoir qui prédomine sur l'être, par la perte du «*senti mystérieux*» (Torres, 1997, p. 177), bref en nous contraignant à un *moins-être*. L'expérience humaine est donc pour Freire un «projet à réaliser» sous la forme d'un «mot à prononcer», et l'existence authentique «[...] est une tension douloureuse entre la lutte pour la personnalisation et le risque d'aliénation» (*id.*, p. 179) [notre traduction].

L'existence humaine comprise comme un projet à réaliser doit être balisée par un comportement éthique: êtres historiques et culturels pouvant choisir, intervenir et prendre des décisions (Freire, 2006d, p. 23) nous sommes aussi des êtres ontologiquement éthiques⁹.

Contrairement aux tendances philosophiques de la post-modernité – qui vident de leur contenu le champ de l'éthique en professant un relativisme total quant aux principes qui doivent guider notre action dans le monde – Freire argumente en défense d'une *Éthique Universelle* de l'être humain, qui est intrinsèque à sa nature propre (qui se génère dans l'histoire) (Zitkoski, 2007, p. 244) [notre traduction].

Êtres historiques, culturels et éthiques, nous sommes aussi pour Freire des êtres de communication, caractéristique que nous aborderons en détails dans le chapitre V.

⁹ Le thème de l'éthique chez Freire est développé dans le chapitre VII.

3.3 Dimension épistémologique

3.3.1 Phénoménologie et dialectique marxiste

Torres identifie la phénoménologie comme une réflexion sur la connaissance qui considère la conscience comme un phénomène (Torres, 1997, p. 180). L'auteur identifie quatre mouvements au processus de connaissance dans une perspective phénoménologique. Le premier est l'intentionnalité de la conscience qui est toujours conscience de quelque chose, partant d'elle-même vers l'extérieur (*id.*, p. 182). Pour Freire l'intentionnalité de la conscience ne se limite pas à la rationalité : « *[c'est] comme une totalité – raison, sentiments, émotions, désirs –, que mon corps conscient du monde et de moi capte le monde vers lequel il est intentionné* » (Freire, 2006d, p. 76) [notre traduction]. Le deuxième mouvement est celui de l'objectivité qui transforme « l'objet en soi » en objet de connaissance; la conscience est à ce moment descriptive et procède à un inventaire au niveau de l'opinion (Torres, 1997, p. 182.). Le troisième mouvement est celui de la critique qui caractérise le passage du niveau de l'objectivation à celui qui tend à découvrir les « *lois de développement de l'objet* » (*id.*, p. 183). Le quatrième mouvement est celui de la « transcendantalité », définie par Freire comme « *[...] la capacité de la conscience humaine à surpasser les limitations de la configuration objective. Sans cette « intentionnalité transcendante », la conscience de ce qui existe au-delà des limitations serait impossible* » (in *id.*, p. 183) [notre traduction]. La transcendantalité invoquée ici n'est pas verticale (vers un infini) mais horizontale, « finie », et vise à capter la « vie » de l'objet et son « destin » (Torres, 1997, p. 183).

La propriété fondamentale de la conscience, dans une optique phénoménologique, demeure son intentionnalité que Pinto comprend comme une *méthode*. Associée au monde, la conscience, explique-t-il, est un « *[...] chemin vers un quelque chose qui n'est pas elle, qui est extérieur à elle, qui l'entoure et qu'elle appréhende par sa capacité idéative. Par définition la conscience est donc une méthode, au sens le plus général du terme*¹⁰ » (in Freire, 1983, p. 48).

¹⁰ Freire explique que cette citation est tirée d'un « travail [de Pinto] sur la philosophie de la science », sans plus de détail bibliographique.

Conscience, intentionnalité, méthode. L'action culturelle humaine, résultat de sa conscience, «[...] est toujours une forme d'action systématique et délibérée qui s'exerce sur la structure sociale¹¹, soit pour la maintenir comme elle est, soit pour la transformer» (Freire, 1983, p. 174). L'action culturelle relève d'une théorie qui en déterminant ses objectifs (libération/humanisation/plus-être ou domination/déshumanisation/moins-être) définit ses méthodes (*ibid*). Citant Marx, Freire précise que l'Histoire, tout compte fait, «[...] n'est que l'activité de l'homme qui poursuit ses objectifs¹²» (in Freire, 1983, p. 186).

La prémisse existentialiste selon laquelle conscience et monde se constituent mutuellement¹³ conduit au présupposé selon lequel conscience et société sont mutuellement dépendantes (Torres, 1997, p. 25). C'est donc principalement à partir de la phénoménologie que Freire développe les niveaux de conscience et d'action correspondante des êtres humains (*id.*, p. 186), alors qu'il met ces concepts de la phénoménologie en relation avec la structure sociale; la conscience est pour Freire historiquement et culturellement conditionnée (*id.*, p. 184).

Mais les fondements épistémologiques de la philosophie de Freire ne se basent pas seulement dans les conceptions idéalistes et subjectives de la phénoménologie. Comme le souligne Torres, bien que Freire soit influencé par la phénoménologie il ne réduit pas sa conception de l'être transcendantal à un «être purement intentionnel de la conscience» (*id.*, p. 182) [notre traduction].

Freire est aussi fortement influencé par la pensée marxiste et le matérialisme historique qui soulignent que «[...] l'être humain vit dans le dramatisme du conditionnement économique de l'infrastructure et celui idéologique de la superstructure» (*id.*, p. 175). Ce sont ses expériences concrètes qui l'ont dirigé vers Marx et le matérialisme historique, qui s'est ajouté au «noyau conceptuel initial» de Freire marqué par l'existentialisme, la phénoménologie, l'anthropologie judéo-chrétienne et la dialectique hégélienne (*id.*, p. 189).

¹¹ Constituée dans la relation dialectique permanence/changement, la structure sociale doit évoluer pour demeurer (Freire, 1983, p. 174).

¹² *La Sainte Famille*.

¹³ Sartre affirme dans *Le monde et les choses* que «la conscience et le monde sont donnés du même coup» (in Freire, 1983, p. 64).

Freire s'inscrit dans le matérialisme historique lorsqu'il défend que la réalité concrète n'est pas que pure subjectivité puisqu'elle est limitée par des situations déterminées (Puiggrós, 1999, p. 102). La spécificité de Freire réside dans le fait que la conscience ne reste pas chez lui prisonnière de ces conditions concrètes mais prend plutôt une position dialectique avec elles. Empruntant les concepts de «*consciência real*» et de «*consciência possível*» de Lucien Goldman, Freire crée ceux de «*soluções praticáveis percebidas*» et d'«*inédito viável*»¹⁴ (id., p. 103).

En effet Freire précise qu'il n'y a pas de *moi* qui puisse se constituer sans un *non-moi* : pour l'auteur la question philosophique des relations entre objet-sujet, théorie-pratique, conscience-réalité doit toujours tenir compte de leur unité dialectique.

À vrai dire, la conscience n'est pas que la copie de la réalité, et celle-ci n'est pas que la construction capricieuse de la conscience. Ce n'est que par la compréhension de l'unité dialectique dans laquelle se trouvent solidairement subjectivité et objectivité que nous pouvons échapper à l'erreur subjectiviste [un idéalisme pré-hégélien], aussi bien qu'à l'erreur mécaniste [objectivisme] et, alors, nous rendre compte du rôle de la conscience ou de l'«être conscient» dans la transformation de la réalité¹⁵ (*Conscientisation et révolution*, in Freire, 1983, p. 185).

Torres résume bien la position épistémologique de Freire, ni positiviste, ni idéaliste, mais dialectique. «*Pour Freire, la connaissance est un construit social, un processus et non simplement un produit. En conséquence, considéré en termes d'une dialectique d'oppositions, il s'oppose radicalement à l'épistémologie idéaliste et positiviste traditionnelle*» (Torres, 1997, p. 12) [notre traduction].

Un des plus grands apports du courant marxiste à la philosophie de Freire est celui des classes sociales comme catégorie non seulement descriptive mais aussi analytique, en lien avec les processus sociaux (id., p. 189). Pour sa part, le concept du matérialisme historique qui prend chez Freire le plus d'importance et de complexité est selon Torres celui de l'aliénation sociale qui s'articule avec la dialectique conscience-idéologie (ibid.). «*En synthèse, en incorporant différents concepts théoriques du matérialisme historique et dialectique, Paulo Freire analyse la situation de l'homme contemporain,*

¹⁴ «Conscience réelle»; «conscience possible»; «solutions praticables perçues»; «inédit viable».

¹⁵ Une vision dualiste des relations être-humain/monde est toujours limitée. Argumentant contre le subjectivisme, Freire explique que «[...] si la conscience créait arbitrairement la réalité, une génération ou une classe sociale pourrait, en refusant telle situation qu'elle commence à vivre, la transformer par un simple geste significatif» (*Conscientisation et révolution*, in Freire, 1983, p. 186); argumentant contre l'objectivisme : «[...] si la conscience n'était qu'un simple reflet de la réalité, la situation donnée resterait éternellement la situation donnée, «sujet» déterminant de soi-même, dont les êtres humains ne seraient que des objets dociles. En d'autres termes, la situation donnée se changerait en soi» (ibid.).

dans laquelle il constitue sa conscience et fait face aux risques de l'aliénation sociale» (Torres, 1997, p. 189) [notre traduction].

Finalement, un trait particulier et fondamental de sa philosophie est la complémentarité que Freire crée entre les approches phénoménologique et dialectique.

La vie humaine en société est le grand *phénomène* à être analysé et, de la même manière, la dimension existentielle et concrète des réalités constitutives de notre monde historio-culturel est la propre dialectique, qui doit être appréhendée par le dialogue problématisant émanant des communautés à partir de leurs expériences vitales (Zitkoski, 2007, p. 235).

3.3.2 La conscientisation

Freire est fortement associé à ce terme, en raison évidemment de son système de l'alphabétisation par la conscientisation¹⁶; plusieurs croient d'ailleurs, à tort, qu'il est le père de ce néologisme¹⁷. Le concept de conscientisation est fondamental pour comprendre la philosophie de Freire parce qu'il incarne à lui seul la particularité de son épistémologie: «conscientisation» signifie «*prendre possession de la réalité*» (Freire, 1974, p. 22).

Sans entrer dans les détails des niveaux de conscience auxquels réfère Freire, qui ne sont pas nécessaires à la compréhension du processus de conscientisation, résumons celui-ci en indiquant qu'il suppose deux moments. Le premier est celui de la perception critique, dialectique de sa propre situation. Torres explique que le point de départ du chemin critique est la découverte de soi comme «*existence sociale perçue*», c'est-à-dire le moment où quelqu'un peut, par sa conscience, capter les déterminants historiques de son comportement (1997, p. 176).

¹⁶ Freire a été obligé d'évacuer ce terme de son vocabulaire, parce que la conscientisation était récupérée par plusieurs et amputée de son essence politique au profit d'une simple technique d'alphabétisation (Freire, 1983, p. 184).

¹⁷ Ce sont en fait plusieurs professeurs de l'*Instituto Superior de Estudos do Brasil* (ISEB) qui sont à l'origine de ce néologisme apparu en 1964, dont Alvaro Pinto et le professeur Guerreiro (Freire, 1974, p. 20).

Ainsi, comme l'explique Freire, la conscientisation va plus loin que la *prise de conscience*¹⁸.

Dans le premier cas, celui de la prise de conscience, la connaissance fragmentaire demeure au niveau prépondérant de la sensibilité de l'objet ou du phénomène. Dans le deuxième, saisissant les relations entre les objets et leur raison d'être, le sujet connaissant produit l'intelligence des objets, des faits, du monde. Le sujet connaissant connaît critiquement, ce qui ne signifie pas qu'il est impossible qu'il se soit trompé ou qu'il ait fait une erreur. C'est cela que je désigne par lecture du monde, et qui précède toujours la lecture du mot. Lecture du contexte, lecture du texte, une impliquant l'autre. Dans la prise de conscience comme dans la conscientisation, approfondissement de la première, nous lisons le monde et pouvons lire le mot. Dans la prise de conscience pure notre lecture est ingénue, alors que dans la conscientisation nous devenons plus critiques (Freire, 2002, p. 235) [notre traduction].

Par exemple, l'analphabète conscientisé ne se percevra plus comme [...] *quelqu'un qui vit en marge de la société, un homme marginal*¹⁹, mais [comme] *un représentant des couches dominées de la société*» (Freire, 1974, p. 61).

Le deuxième moment est celui du passage à l'action. La conscientisation ne se limite pas à prendre conscience de sa situation d'opprimé mais à s'engager dans l'action pour s'en libérer par la transformation sociale; elle est praxis. «*La conscientisation [...] ne s'enferme pas dans une raison négative ou dans un langage critique plus complexe. Elle va au-delà de la critique et des explications des conditions pour la transformation sociale, devenant partie prenante de la texture et de la dynamique du changement social*» (Torres, 1997, p. 30) [notre traduction].

À la lumière de ces considérations, nous pouvons résumer en affirmant que la conscientisation désigne le processus par lequel les «opprimés» passent d'un niveau de conscience à l'autre en développant une compréhension de plus en plus critique des phénomènes et des relations qui les unissent, tout en accompagnant cette compréhension d'actions transformatrices qui leur permettent de re-trouver leur voix, d'apprendre à *dizer sua palavra* et ainsi de commencer à véritablement exister. La conscientisation ne s'achève pas dans l'atteinte d'un «certain niveau» de conscience critique, mais désigne dans une perspective plus large le processus continu de raffinement de la praxis critique.

¹⁸ En français dans le texte original portugais.

¹⁹ Au Brésil le terme «marginal» a une connotation très péjorative et désigne un délinquant, un voleur, etc.

La conscientisation plonge l'être humain dans la véritable existence alors qu'il se perçoit et agit comme un être historique, culturel et éthique. L'être humain existant vit une relation dialectique consciente entre sa liberté et les contraintes qui la limitent. Lorsqu'il entre dans une situation indépendamment de sa conscience, il y trouve une situation concrète, une «*situation limite*» qui le met au défi. Ce défi implique «*l'inédit viable*», un futur possible dont l'accomplissement passe par la praxis, des «*actes limites*» qui sont des «*actions culturelles*» (Freire, 1983).

En d'autres mots, à mesure que ceux impliqués dans un processus de conscientisation prennent conscience qu'ils sont des êtres culturels, historiques et éthiques, ils commencent à comprendre la situation concrète contraignante comme un défi qu'ils appréhendent dans leur démarche pour l'affronter, ce qui favorise le développement de la pensée critique et d'une perspective plus globale vers une «nouvelle compréhension» qui va à son tour faire émerger de nouveaux défis, nourrissant ainsi le processus de conscientisation.

Ce mouvement de la conscientisation, qui est un dialogue critique entre action et réflexion, est pour Freire un processus à la fois individuel et social (collectif)²⁰. On peut parler d'un cercle vertueux de l'engagement: se découvrant comme *sujet* appartenant à une *classe*, celui-ci fera le passage de ce que Freire désigne par une «*conscience des nécessités de classe*» à ce qu'il nomme la «*conscience de classe*» (Freire, 1983, p. 192). Le processus de conscientisation, qui mène à cette conscience collective, est donc plus «fort» que le seul mouvement individuel de la conscience «psychologique» et implique l'intersubjectivité et la praxis (Torres, p. 186). C'est un processus politique.

[...] le processus qu'inaugure la conscientisation est le passage de la *conscience de la nécessité de classe* (ou instinct de classe), dans laquelle se trouvent spontanément les secteurs dominés, au niveau de la «conscience de classe», qui ne peut être atteint que moyennant une action éducative-politique-concrète dans laquelle «l'intellectuel organique» des classes subalternes et les partis de la classe ouvrière ont une responsabilité éducative précise (Torres, 1997, p. 195) [notre traduction].

Le processus épistémologique de conscientisation révèle la réalité concrète d'oppression et la contradiction oppresseur-opprimé.

²⁰ Freire parle alors d'*inter-conscientisation* (2006b, p. 61).

3.3.3 Réalité concrète d'oppression et contradiction oppresseur-opprimé

Pour Torres, «[...] le processus de conscientisation apparaît comme un des plus importants processus de démystification de la pratique idéologique des classes dominantes» (Torres, 1997, p. 194) [notre traduction]. Comment la réalité se présente-t-elle une fois démystifiée la pratique idéologique des classes dominantes? L'humanisation et la déshumanisation sont, au sein de l'histoire, objectivement et concrètement, des *possibilités* qui se présentent aux êtres humains conscients de leur inachèvement. L'humanisation est leur vocation, pourtant la réalité concrète historique est caractérisée par la déshumanisation: oppressante, elle repose sur la contradiction dualiste (binaire, manichéenne) fondamentale à la philosophie de Freire: celle qui oppose les oppresseurs et les opprimés.

L'oppression est un concept freiréen fondamental qui permet de bien apprécier l'approche interdisciplinaire du pédagogue. Andreola (1999, p. 73-78) note que chez Freire l'oppression prend plusieurs dimensions. Elle est d'abord psychologique en renvoyant à la dualité existentielle de l'opprimé qui accueille l'oppresseur en lui; la conscience opprimée est une problématique à la fois individuelle et sociale. Elle est ensuite anthropologique en rejoignant la culture du silence. Pédagogique, alors qu'elle concerne à la fois l'éducation bancaire et le système éducatif dominant en général. Elle est économique et politique alors qu'elle renvoie à l'oppression concrète au niveau existentiel et historique, à l'échelle locale comme internationale.

Ne se limitant pas à l'aspect local, [Freire] analyse l'oppression dans le contexte international des structures économiques et politiques globales [...] exprimées dans le colonialisme, dans la lutte des classes, dans les problèmes de la dépendance, des multinationales et de l'exploitation des travailleurs par le capitalisme international (*id.*, p. 76) [notre traduction].

L'oppression est finalement ontologique puisque, l'humanisation étant un processus inter-relationnel dialectique et intersubjectif, «l'humain véritable» risque de «se faire voler» par «quelqu'un» qui altère la médiation intersubjective en la remplaçant par la prescription. Dans ce cas, «[...] une conscience prescrit le cadre humain d'une autre» (Torres, 1997, p. 178) [notre traduction]. Ce crime reste impuni, remarque Torres, puisque la victime est sans voix: l'oppresseur l'empêche de pouvoir prononcer son mot (*ibid.*). Pour Freire ce «quelqu'un» représente l'oppresseur.

Freire précise que les oppresseurs ont une conception matérialiste de la réalité; *être* signifie *avoir* et appartenir à la classe possédante; «[...] tout se réduit à n'être qu'objets soumis à leur domination»

(Freire, 1983, p. 37), incluant l'humanité qu'ils réifient et sur laquelle ils jugent avoir un droit exclusif. Ils utilisent des outils comme la science et les technologies pour poursuivre leurs objectifs et maintenir l'ordre (*id.*, p. 39). Leur stratégie est nourrie par l'action antidialogique²¹ et leur discours est à la fois paternaliste et assistantialiste : ayant conquis leur droit de propriété par l'effort et la persévérance, les opprimés deviennent à leurs yeux des incapables paresseux, des ingrats qui ne reconnaissent pas leur «générosité» qui au fond reflète leur sentiment de culpabilité alors qu'ils tentent d'acheter la paix (*id.*, p. 138). De type humanitaire, cette fause générosité, loin de remettre en cause la situation concrète d'oppression, se nourrit d'elle. *«Les oppresseurs faussement généreux sont obligés de permettre l'injustice pour que leur «générosité» continue à pouvoir se manifester. L'ordre social injuste est la source permanente de cette «générosité» qui se nourrit de mort, de découragement et de misère»* (*id.*, p. 21).

Les efforts de libération des opprimés sont interprétés par les élites oppressives comme autant d'actes subversifs puisque les oppresseurs les perçoivent comme des tentatives visant leur propre oppression; pour les oppresseurs, toute atteinte à leur «droit» d'opprimer est vue comme une oppression. *«[...] il est intéressant d'observer comment ceux qui vivent bien ont tendance à considérer les autres, ceux qui survivent, comme des incapables, des ignares, des envieux, des dangereux marginaux et tout ce que la ville a de beau, de bien soigné comme leur propriété personnelle»* (Freire, 1991, p. 35).

La manière d'être des opprimés, quant à elle, reflète la structure de domination qu'ils intègrent. *«La façon d'être des classes dominées ne peut pas être comprise en elle-même, elle doit être envisagée dans leur rapport dialectique avec les classes dominantes»* (Freire, 1983, p. 191). C'est lorsqu'on ne considère pas cette unité dialectique, soit parce qu'on ne veut pas la voir (les oppresseurs dans leurs efforts de conquête), soit parce qu'on ne peut pas la voir (le stade de conscience de la réalité n'étant pas assez avancé) que les dominés apparaissent comme des êtres inférieurs incapables et paresseux.

Manipulées par les classes dominantes avec lesquelles elles sont en rapport, les imitant et intériorisant leurs mythes, les classes dominées reflètent une conscience qui ne leur est pas propre. D'où leur tendance réformiste. Transpercées par l'idéologie des classes dominantes, leurs aspirations, pour une large part, ne correspondent pas à leur être authentique [...] Plongées dans l'aliénation du quotidien²², elles ne parviennent pas à atteindre spontanément la conscience de soi, en tant que «classe pour soi» (Freire, 1983, p. 191-192).

²¹ Voir chapitre V.

L'opprimé, plongé dans l'aliénation de son quotidien et ayant intégré la structure de domination qui le domine, présente deux caractéristiques: la dualité existentielle et la tendance à l'autodépréciation.

Les opprimés «accueillent» en eux l'opresseur. Tant que l'opprimé ne prend pas conscience de cette dualité existentielle, il adopte une attitude fataliste (destin, volonté de Dieu) qui se traduit par la docilité. Le fatalisme, rappelle Freire, est «[...] le fruit d'une situation historique et sociologique et non une caractéristique essentielle du peuple» (1983, p. 41). Cette dualité existentielle pousse les opprimés, et c'est souvent leur premier réflexe, à chercher à devenir à leur tour des oppresseurs, leur seul modèle d'«humanité» (*ibid.*). La «peur de la liberté» est une autre manifestation de la dualité existentielle des opprimés; elle s'explique par les conséquences concrètes appréhendées (répression violente, perte d'emploi ou de quelconques privilèges, etc.).

L'autodépréciation, quant à elle, est le résultat de l'introjection du jugement des oppresseurs (*id.*, p. 42): à force de se faire traiter d'incapables et d'être maintenus dans une situation paternaliste et assistantialiste, les opprimés finissent par intégrer ce discours et à croire en leur infériorité. Freire constate que le réflexe d'autodépréciation s'estompe dès que commence la prise de conscience de la situation concrète d'oppression, et c'est à ce moment, lorsqu'il n'est plus ni reconnaissant ni envieux, que l'opprimé commence selon Freire à représenter un danger aux yeux des oppresseurs (Freire, 1974, p. 48).

3.3.4 Un modèle de référence: la dialectique maître-esclave de Hegel

McLaren fait remarquer que *Pédagogie des opprimés* et l'ensemble de l'œuvre de Freire est traversée par la trame narrative de la dialectique maître-esclave de Hegel (2000, p. 156). Après l'existentialisme, la phénoménologie et la dialectique marxiste, elle représente selon Torres (1997) le quatrième courant philosophique fondamental pour comprendre la philosophie freiréenne. Torres (1997) défend la thèse selon laquelle la «structure logique» de la dialectique de Hegel a «profondément» influencé la dialectique de la pédagogie des opprimés de Freire. «Cependant, l'utopie politique et pédagogique de

²² Ses critiques concernant l'aliénation des êtres humains dans les conditions actuelles de production s'inspirent des représentants du matérialisme historique: Marx, Hegel, Lenin, Kosik, Lukács, Rosa de Luxemburgo, Ernst Bloch, Mao Tse Tung, Althusser, etc. (Mädche, 1998, p. 62).

Freire a transformé les principes épistémologiques de la structure logique de Hegel et a produit l'Aufhebung pédagogique freiréen de la dialectique hégélienne» (Torres, 1997, p. 15) [notre traduction]. Avant de voir comment Freire a revisité la proposition de Hegel afin de l'intégrer à sa conception épistémologique, regardons de plus près ce qu'est justement la dialectique hégélienne maître-esclave.

Résumant la dialectique du maître et de l'esclave chez Hegel, Torres (1997, p. 21-22) identifie quatre situations²³. Dans la première le sujet (raison), qui s'affirme comme un Abstrait Universel (la situation de l'Esprit avant de sortir de soi-même), entreprend cette sortie (mouvement d'extériorisation) vers l'objet (la nature), puisque c'est seulement par le biais du monde objectif qu'il pourra prendre complètement possession de lui-même. Dans ce mouvement l'esprit se nie lui-même et se perd dans le monde des objets. La deuxième situation renvoie au sentiment d'être étranger à soi-même qui résulte du mouvement d'extériorisation (auto-négation): la conscience du sujet se rend compte qu'elle n'est pas seule et prend ainsi conscience d'elle-même. Troisièmement, le sujet fait face au «risque existentiel» de l'aliénation: rester prisonnier du sentiment d'étrangeté, réifié, «perdu dans le monde des objets» (*id.*, p. 21). La quatrième situation est l'effort de ré-flexion, le retour sur soi-même, niant le caractère d'extériorité et de réification. Le sujet qui «rentre» du monde des choses ne revient pas à son affirmation abstraite originale mais plutôt comme Universel (sujet communicatif) et Concret (Concret Universel) (*id.*, p. 21-22). «Ainsi, la dialectique hégélienne est la construction rationnelle de la réalité, par laquelle le sujet assimile son expérience vitale de façon continue jusqu'à se rencontrer de nouveau avec lui-même par le biais de la positivité de la négation définitive» (*id.*, p. 22) [notre traduction].

Dans ce mouvement, prévient Hegel, le sujet ne cherchera pas seulement à s'approprier des choses mais aussi d'autres sujets (il s'agit de la «lutte des consciences opposées», du duel); la solution pour régler ce conflit entre deux «autoconsciences» (qui se sont reconnues elles-mêmes) passe par le pacte qui forcera une conscience à se soumettre à une autre pour ne pas mourir. S'ensuit l'apparition d'une conscience indépendante, et d'une autre, dépendante (*id.*, p. 191).

Hegel, dans *Phénoménologie de l'esprit*, explique la relation dialectique qui unit le maître et l'esclave et qui inspire la pédagogie de l'opprimé de Freire. En réalité, l'existence du maître est pour Hegel dépendante de celle de l'esclave (il ne peut être un maître en soi, sans personne à posséder).

²³ Sans surprise, ces quatre situations rappellent les quatre moments de l'acte de connaissance phénoménologique, Hegel étant une des figures les plus importantes de la phénoménologie.

[...] la certitude qu'il a [le maître] n'est donc pas celle de l'*être pour soi*, en tant que vérité, mais sa vérité, au contraire, est la conscience inessentielle et l'activité inessentielle de celle-ci. Il s'ensuit que la *vérité* de la conscience autonome, c'est la *conscience servile du valet*. Certes, celle-ci apparaît d'abord *hors* d'elle-même et non comme la vérité de la conscience de soi. Mais de même que la domination du maître a montré que son essence était l'inverse de ce qu'elle voulait être, la servitude du valet deviendra bien au contraire dans son accomplissement le contraire de ce qu'elle est immédiatement; elle entrera en elle-même en tant que conscience *refoulée* en soi, et se renversera en autonomie véritable²⁴ (Hegel, 1991, p. 156).

Freire reprend cette dialectique maître-esclave alors qu'il affirme que seuls les opprimés peuvent se libérer et libérer du coup leurs oppresseurs; il s'agit de leur tâche humaniste et historique, et seule la pédagogie des opprimés peut rétablir cette intersubjectivité nécessaire à la libération (Torres, 1997, p. 191-192). En se libérant, les opprimés vont empêcher les oppresseurs d'opprimer.

Le philosophe brésilien Ernani Maria Fiori²⁵ résume: «*La pédagogie des opprimés est, alors, libératrice des deux, de l'opprimé et de l'opprimeur. Avec Hegel nous dirions: la vérité de l'opprimeur réside dans la conscience de l'opprimé*» (in Torres, 1997, p. 28) [notre traduction]. En conséquence, résume Torres, là où devrait se situer le noyau du pouvoir du maître (la possession) se trouve sa plus grande faiblesse: la nécessité de l'esclave (Torres, 1997, p. 28).

La différence fondamentale entre Freire et Hegel, explique Torres, est que pour le dernier la fin du processus est le Savoir Absolu (Hegel reste au niveau abstrait de l'esprit, de la conscience), alors que Freire, imbibé dans un autre contexte historique, conserve la méthode dialectique mais rejette la «*structure idéologique*» de Hegel «*[...] et établit le chemin critique d'une conscience qui devient critique par la ré-existence de son monde*» (*id.*, p. 193) [notre traduction].

Pour Freire, la réconciliation ou le dépassement des contradictions ne peut se limiter à un processus logique (*id.*, p. 33) qui se fait seulement au niveau de la conscience; il faut un engagement concret dans une pratique générative de changement. L'éducation est bien sûr un acte de raison (théorie et pratique), mais un «*acte politique de raison*» (*id.*, p. 34). L'histoire est une possibilité et c'est aux êtres humains de la faire.

²⁴ Torres (1997, p. 191) se base aussi sur ce passage de *Phénoménologie de l'Esprit* pour expliquer la relation dialectique qui unit le maître et l'esclave.

²⁵ Dans la préface à la version espagnole de Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. 14e ed., Buenos Aires: Siglo XXI-Tierra Nueva, 1975, p. 53.

Si Freire avait imaginé que sa dialectique de *Pédagogie des opprimés* devait simplement nier les formes de conscience existantes en Amérique latine, systématiquement (une négation naturelle), avec la certitude que, en vertu d'un processus historique inévitable, la conscience véritable apparaîtrait alors, [...] il n'aurait jamais endossé une notion d'éducation qui collabore avec les opprimés dans le processus de leur organisation sociale, et n'aurait jamais défendu un concept de libération intersubjective, pédagogique et politique, dans le contexte du projet d'une utopie révolutionnaire (*id.*, p. 35) [notre traduction].

Résumons. Basée sur une conception ontologique fortement influencée par l'existentialisme tout en présentant des particularités dont la posture optimiste critique est la plus frappante, Freire développe une épistémologie originale qui combine la phénoménologie et la dialectique marxiste, et qui n'est pas sans rappeler le mouvement dialectique hégélien auquel Freire donne une dimension politique au centre de laquelle se trouve le processus de conscientisation. «*La nouvelle synthèse philosophique effectuée par Freire invite au dialogue et à une perception sociale aiguë, comme manière de vaincre la domination et l'oppression entre les êtres humains*» (Torres, 1997, p. 14) [notre traduction]. Ainsi, sa pensée révolutionnaire ne propose pas une inversion des pôles oppresseurs-opprimés mais une abolition de ces pôles dans une société où le pouvoir se partage sur une ligne horizontale plutôt que de se disputer sur une ligne verticale (Freire, Nita et Macedo, p. 9, in McLaren, 2000, p. 156).

3.4 Considérations méthodologiques

À la lumière des présupposés ontologiques et épistémologiques de Freire et de l'articulation théorique qui en découle, la question de la méthodologie doit avant tout viser à répondre à une question: quel est l'élément déclencheur du processus de conscientisation et comment celui-ci s'organise-t-il? Cet élément déclencheur est le dialogue et il s'organise à la faveur d'une pédagogie particulière qu'on peut appeler pédagogie des opprimés, pédagogie de la libération, pédagogie de la lutte politique²⁶ ou encore pédagogie de la communication²⁷. Pour bien la comprendre, il faut l'appréhender dans sa relation dialectique avec celle que Freire qualifie de «bancaire».

La philosophie opprimante se manifeste dans ce que Freire désigne par la conception «bancaire» de l'éducation. Excluant l'étudiant du processus pédagogique, l'éducation de type bancaire suppose une

²⁶ Zitkowski, 2007, p. 241.

²⁷ Marques de Melo, 1979, p. 176

dichotomie être humain/monde puisque les étudiants sont confinés à un rôle de spectateurs et dépouillés de leur pouvoir re-créateur (Freire, 1983, p. 56). Inhibant ainsi la créativité de l'être humain, l'éducation de type bancaire domestique l'intentionnalité de la conscience en la détachant du monde, niant ainsi la vocation ontologique de l'être humain dans sa tâche historique d'humanisation (Freire, 1983, p. 66).

L'éducation bancaire est une éducation au service de la non-communication: verbaliste, autoritaire, antidialogique et passive, elle dicte plutôt que de communiquer. Avec elle, la culture est «[...] figée dans des phrases» (Freire, 1978, p. 100). Cette éducation cherche à adapter les élèves à la situation objective d'oppression plutôt qu'à travailler avec eux à la transformer (Marques de Melo, 1979, p. 180). «Dans la vision bancaire de l'éducation, le savoir est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants» (Freire, 1983, p. 51), donation qui prend la forme de «dépôts» (*ibid.*).

Ces «dépôts» représentent l'ensemble des normes, des mythes et des valeurs des oppresseurs. Si les opprimés les assimilent bien, ils pourront espérer s'élever dans le système socio-économique, politique et culturel que les oppresseurs dirigent. C'est-à-dire qu'ils pourront échanger un jour les «dépôts» contre les biens matériels que les «banquiers» voudront bien, dans leur paternalisme, leur octroyer pour les récompenser de s'être conformés à leur idéologie et ne pas avoir bouleversé l'ordre établi (Beltrán, 1979, p. 11).

En opposition à l'éducation bancaire, Freire propose la pédagogie des opprimés. «Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde» (Freire, 1983, p. 62). Cette citation de Freire est probablement la plus connue et résume bien son approche pédagogique selon laquelle l'éducation et l'apprentissage/création de connaissances au sens le plus large sont des créations intersubjectives d'êtres humains en communication entre eux, médiatisés par le monde, objet de leur curiosité.

Dans le contexte de départ de Freire, le Brésil du milieu du XX^e siècle, cette appropriation du contenu passe par l'alphabétisation des adultes brésiliens²⁸ vue comme un apprentissage de la communication: apprendre à lire et à écrire devient une démarche de communication critique et non un simple acte mécanique de reproduction. Comme le dit Freire, alphabétiser n'est pas une affaire de «[...]

²⁸ L'éducation conscientisante ne se limite pas à l'alphabétisation et est aussi pertinente dans des contextes de post-aphabétisation.

mémorisation d'une parole aliénée» mais un «[...] difficile apprentissage pour nommer le monde» (1974, p. 61).

L'approche pédagogique de Freire sous-tend deux choses: la vie humaine, si elle est conditionnée par les structures socio-politiques, économiques et culturelles, n'est cependant pas déterminée par elles, et l'être humain, inachevé, est éduicable. Une base fondamentale de la pédagogie de Freire est sa croyance en l'éducabilité des êtres humains (Alves, 2006, p. 126).

C'est dans l'inconclusion de l'être, qui se sait inconclu, que se fonde l'éducation comme processus permanent. Les femmes et les hommes sont devenus éduicables dans la mesure où ils se sont reconnus comme inachevés. Ce n'est pas l'éducation qui a rendu les femmes et les hommes éduicables, mais c'est plutôt la conscience de leur inconclusion qui a généré leur éduicabilité. C'est aussi à partir de notre inconclusion, dont nous prenons conscience et qui nous insère dans le mouvement permanent de recherche, que se fonde l'espérance (Freire, 2008, p. 58) [notre traduction].

La véritable éducation, basée sur la communication et la pratique de la liberté, est une situation réellement gnoséologique.

[...] pour nous, l'«éducation comme pratique de la liberté» n'est pas le transfert ou la transmission du savoir ni de la culture; ce n'est pas l'extension de connaissances techniques; ce n'est pas l'acte de déposer des messages ou des faits dans les *educandos*²⁹; ce n'est pas «la perpétuation des valeurs d'une culture donnée»; ce n'est pas «l'effort d'adaptation de l'*educando* à son milieu». Pour nous, l'«éducation comme pratique de la liberté» est, par dessus tout et avant tout, une situation vraiment gnoséologique. Celle dans laquelle l'acte connaissant ne s'achève pas dans l'objet connaissable, puisqu'il se communique aux autres sujets, également connaissant (Freire, 2006b, p. 78) [notre traduction].

Cette éducation centrée sur le dialogue (Marques de Melo, 1979, p. 176), qui est une démarche créative de re-découverte de soi comme être historico-culturel-éthique et d'affirmation de liberté³⁰, établit comme point de départ du processus de conscientisation la réalité quotidienne vécue, sans

²⁹ Ce terme ne peut être traduit justement en français. Il désigne l'élève qui enseigne et apprend simultanément, dans une relation dialogique avec le professeur, qui lui aussi est dans un processus d'apprentissage. Dans *Pédagogie des opprimés*, version française de *Pedagogia do oprimido*, le terme est traduit par «élève-éducateur»...

³⁰ Freire a une conception existentielle de la liberté qui est une conquête, un effort permanent. «Personne n'a la liberté d'être libre; on lutte au contraire parce qu'on ne la possède pas» (Freire, 1983, p. 25).

toutefois s'y limiter³¹. Comme le mentionne Giroux, «*l'alphabétisation comme manière de lire et de changer le monde devait être repensée dans le cadre d'une compréhension plus ample de citoyenneté, de démocratie et de justice qui soit globale et transnationale* (2010, p. 114) [notre traduction]. Et cette éducation, qui considère l'*educando* dans sa totalité, vise son développement *total*. «*Sa pédagogie [de Freire] est à l'origine de l'accroissement de l'humanité des educandos dans tous les domaines de la vie. En ce sens, l'éducation est entendue comme praxis sociale, dans la formation de la démocratie et de la liberté*» (Freire, 1990 – préface de Schaller, 1974, in Mädsche, 1998, p. 79) [notre traduction].

Les groupes éducatifs ne sont pas composés d'éducateurs «qui savent tout» et d'élèves «qui ne savent rien» mais d'*educandos* avec des éducateurs, en situation de communication horizontale, directive mais non autoritaire. Deux principes doivent guider les éducateurs: respecter la compréhension du monde des *educandos* et les stimuler critiqueusement (Freire, 2004, p. 148). Après tout «*[...] enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer les possibilités pour sa production ou sa construction*» (Freire, 2006c, p. 40).

Concrètement, en termes de méthode, la première étape est celle d'un débat autour du concept anthropologique de culture, qui aborde la distinction entre culture et nature, le rôle actif de l'être humain vis-à-vis de son milieu concret, la culture comme résultat d'un travail de création/recréation, la culture comme acquisition systématique de l'expérience humaine, la question de la démocratisation de la culture, la vocation de l'être humain à passer d'objet à sujet, etc. (Freire, 1978, p. 113-114). L'objectif est que les opprimés prennent conscience qu'ils sont eux aussi des êtres culturels.

Le dialogue entre les chercheurs et le peuple commence dès les phases préliminaires de l'élaboration du programme éducatif, c'est-à-dire la recherche des thèmes générateurs³², par l'observation et le décodage de la communauté dans son époque historique. Une époque historique se caractérise par «*[...] un ensemble d'idées, de conceptions, d'espérances, de doutes, de valeurs, de défis qui tendent à*

³¹ En réponse à de nombreuses critiques selon lesquelles Freire reste au niveau de la conscience populaire, du sens commun plutôt que d'aller au fond des choses (Freire, 2004, p. 71), le pédagogue rappelle que respecter la connaissance populaire et la culture locale ne veut pas dire y rester. Les expériences vécues sont le point de départ nécessaire vers une compréhension plus profonde et plus globale des «pourquoi», des enjeux. Il faut travailler avec les gens, pas pour eux (*id.*, p. 71-72). La logique de la compréhension est en quelque sorte selon Freire inductive, dans ce sens qu'elle part du particulier au général (que ce soit pour une compréhension plus profonde d'un phénomène ou pour sa mise en perspective dans une échelle plus globale).

³² Dans une optique où on travaille avec des analphabètes, la recherche du thème-générateur est précédée de la recherche du mot-générateur. Dans les deux cas, ceux-ci forment un excellent paradigme interdisciplinaire (Andreola, 1999, p. 71).

se révéler, dans une interaction dialectique avec tout ce qui leur est contraire» (Freire, 1983, p. 87). Les thèmes de l'époque sont les représentations concrètes de ces idées et aussi les obstacles au plus-être des êtres humains; en relation dialectique avec leurs contraires, les thèmes sont ancrés dans les relations des êtres humains avec le monde et liés à des faits concrets. Les thèmes orientent les actions des hommes qui s'affrontent selon leurs conceptions dans une lutte entre la conservation des structures et le changement (Freire, 1983, p. 88). Cette étape est suivie par celles de la réduction et du codage des thèmes sous forme de représentations médiatiques de situations de la vie réelle et concrète.

L'approche de la conscientisation est une approche problématisante. La curiosité nécessaire au savoir est stimulée par une pédagogie de la question et non de la réponse, entendu que le problème de la deuxième ne réside pas dans le fait de donner des réponses mais parce que ces réponses sont données indépendamment des questions susceptibles de les faire naître (Freire, 2006d, p. 19). Qu'est-ce qu'on connaît? Pour quoi on connaît? Comment on connaît? À la faveur de qui, de quoi, contre qui, contre quoi, connaissons-nous? Il s'agit d'arriver à révéler le pourquoi des choses dans un effort totalisateur, pour comprendre la raison d'être des faits et des situations.

L'éducation joue un rôle fondamental dans l'action de dénoncer-annoncer (Torres, 1997, p. 179): dénoncer le vol de l'humanité perpétré par les oppresseurs et annoncer la ré-appropriation par les opprimés de leur parole qui leur permettra, comme le souligne McLaren, de se libérer critiquement du cercle vicieux de la reproduction sociale (McLaren, 2000, p. 154). Ainsi, une théorie pédagogique libératrice ne fait sens que dans son engagement à transformer les consciences et aussi les structures sociales (Torres, 1997, p. 25).

À la lumière de ces considérations méthodologiques, on comprend maintenant mieux l'essence de la recherche-action, désignée au Brésil comme la recherche participante³³, et que la philosophie de Freire soit liée au développement de la sphère radicale de cette approche. Commentant des projets d'éducation populaire prenant justement forme à partir de démarches de recherche participante, Freire affirmait que *«[un] des avantages d'une telle démarche est que la méthodologie de la recherche rend cette dernière à la fois pédagogique et conscientisante»* (Freire, 2006a, p. 32) [notre traduction³⁴].

³³ Voir chapitre I.

³⁴ Nous traduisons nous-mêmes cette citation malgré que l'ouvrage *Educação na cidade* soit disponible en version française car, après vérification, la traduction de cet extrait ne rend pas justice à sa version originale. La traduction officielle se lit ainsi:

3.5 Une philosophie dynamique

Ce chapitre a permis de dresser un portrait général des fondements théoriques et pratiques de la philosophie de Freire en insistant sur la reconstruction particulière qu'il en fait et qui donne à sa philosophie sa couleur unique. Nous avons déjà indiqué que sa philosophie est intéressante entre autres parce qu'elle est dynamique et qu'elle se transforme continuellement, au rythme des contextes qu'elle accompagne. Le quatrième chapitre insiste justement sur l'évolution de la philosophie de Freire.

«Ce type de méthodologie présente l'avantage de rendre la recherche à la fois pédagogique et gratifiante» (Freire, 1991, p. 27).
«Conscientizante» se traduit par «conscientisante» et non «gratifiante».

CHAPITRE IV

ÉDUCATION ET POLITIQUE¹

Ce chapitre explore les transformations de la philosophie de Freire en mettant l'accent sur l'évolution de sa conception politique de l'éducation. Cette évolution permet à la fois d'apprécier le dynamisme de cette philosophie (et ainsi de s'éloigner d'une compréhension superficielle de celle-ci qui consiste à la réduire à ses premiers moments) et de mieux percevoir la pertinence de s'y intéresser dans le contexte actuel. Après avoir expliqué la relation nécessaire que Freire établit entre éducation et politique, nous regarderons de plus près cette évolution à travers le triple passage que Freire effectue depuis sa position ingénue à sa position radicale démocrate, en passant par celle révolutionnaire.

4.1 Toutes les pédagogies (comme les discours) sont politiques

Par définition, une idéologie, puisqu'elle relève d'une conception politique, ne peut être neutre: *«[l']idéologie accompagne la structure, pour l'appuyer ou pour la modifier. Elle capte simultanément les phénomènes partiels et les phénomènes globaux d'une société, et l'appréhende comme une totalité dans sa tentative de l'expliquer»* (Torres, 1997, p. 175) [notre traduction].

L'histoire n'étant pour Freire pas déterminée mais une possibilité, les options dans lesquelles s'engagent les humains ne peuvent être autrement qu'idéologiques. Ainsi Freire rappelle régulièrement que ce qu'il désigne comme le discours *«de droite»*, *«pragmatique»*, *«post-moderne réactionnaire»* ou encore *«néo-libéral»*, discours qui affirme, preuves à l'appui², que *«les choses sont ainsi parce*

¹ Nous empruntons ici le titre de la préface de *L'Éducation: pratique de la liberté* signée par le sociologue brésilien Francisco C. Weffort. Voir Freire, 1978.

qu'elles ne pourraient pas être autrement» est en lui-même lourdement chargé idéologiquement; les choses ne pourraient en effet pas être autrement sans intervenir dans les intérêts des détenteurs de pouvoir (Freire, 2006d, p. 22). Se dire neutre signifie pour Freire cacher son option pour l'injustice ou sa peur de lutter (2008, p. 111-112).

Les «outils» idéologiques qui supportent ces discours ne sont pas pour Freire plus neutres que ceux-ci. La neutralité de la science et l'impartialité du scientifique sont selon lui des exemples de mythes au service de la domination. *«[Les oppresseurs] s'approprient ainsi, toujours davantage, la science comme instrument au service de leurs objectifs, et la technologie comme force incontestable du maintien de «l'ordre» oppresseur grâce auquel ils manipulent et écrasent les hommes»* (Freire, 1983, p. 39).

Dans ce contexte il n'est pas surprenant de comprendre que pour Freire l'éducation ne peut être neutre. Il y a un lien de réciprocité essentiel entre éducation et politique, qui sont inséparables: *«[la] racine la plus profonde de l'essence politique de l'éducation se trouve dans l'éducabilité même de l'être humain, qui se fonde dans sa nature inachevée dont il est devenu conscient»* (Freire, 2008, p. 110) [notre traduction].

Pour le dire autrement, l'éducation est politique et la politique doit avoir des visées éducatives. *«La lecture critique du monde est un savoir-faire pédagogique-politique qui ne peut être opposé au savoir-faire politico-pédagogique, c'est-à-dire de l'action politique qui inclue l'organisation des groupes et des classes populaires pour intervenir dans la réinvention de la société»* (Freire, 2000, p. 42) [notre traduction]. Scocuglia note que pour Freire la pratique éducative ne fait pas que contenir des aspects politiques mais est *intégralement* politique: les programmes révèlent des choix, des options et des préférences sociales, culturelles, idéologiques, etc. (1997, p. 79).

² Pour eux l'idéologie est une exclusivité de la gauche et l'époque des idéologies s'est achevée en 1989 avec la chute du Mur de Berlin.

Bien qu'inséparables, l'éducation et la politique présentent des spécificités que Freire illustre, continue Scocuglia, en s'inspirant de Saviani pour qui la politique se situe dans le «vaincre» alors que l'éducation se situe dans le «convaincre»³ (*id.*, p. 80). Ainsi, dans la conception freiréenne:

[...] le «fait de convaincre» en vue de la mobilisation-organisation des opprimés visant la «victoire» sur les dominants («pour la conquête du pouvoir et sa réinvention»), constitue la spécificité de l'acte pédagogique, alors que la victoire constitue celle de l'acte politique – à l'intérieur des conflits entre les individus, les classes ou les groupes sociaux (Scocuglia, 1997, p. 82) [notre traduction].

4.2 Éducateur-politicien et politicien-éducateur

La pratique éducative promue par Freire, que Fromm a qualifiée de «*psychanalyse historico-socioculturelle et politique*»⁴ a un «horizon de classe défini»: elle est anticapitaliste et contestataire (Torres, 1997, p. 194). Visant la conscientisation, elle repose sur une approche problématisante⁵: «*ce que nous devons faire [...] c'est proposer au peuple, par le biais de certaines contradictions essentielles, sa situation présente comme un problème qui le met au défi et donc exige de lui une réponse non seulement au niveau intellectuel, mais à celui de l'action*» (Freire, 1983, p. 81).

L'éducateur est un politicien, qu'il en soit conscient (qu'il le veuille) ou non. Et plus vite il s'assume comme tel, mieux c'est (Freire, 2006a, p. 49). Assumer signifie premièrement ne pas faire semblant d'être neutre en tentant de cacher ses convictions (ce qui ne veut pas dire qu'il faille les imposer); selon Freire, un éducateur doit être directif sans être manipulateur.

³ Scocuglia précise avec justesse que pour Freire il s'agit de convaincre les non-antagoniques et de vaincre les antagoniques (*ibid.*).

⁴ Voir Freire, 2004, p. 90

⁵ L'objet de problématisation de cette éducation est l'être-humain/monde, et les multiples dimensions problématisées sont celles «*[...] du monde du travail, des œuvres, des produits, des idées, des convictions, des aspirations, des mythes, de l'art, de la science, enfin, le monde de la culture et de l'histoire qui, résultat des relations homme-monde, conditionne les hommes-mêmes, ses créateurs*» (Freire, 1983, p. 83).

[Nous devons] accepter la nature directive de l'éducation. Il existe une directivité propre à l'éducation qui ne lui permet jamais d'être neutre. Nous devons dire aux élèves comment nous pensons et pour quoi. Mon rôle n'est pas de rester en silence. Je dois convaincre les élèves de mon rêve, mais non les conquérir pour mes plans personnels⁶ (in Scocuglia, 1997, p. 83-84) [notre traduction].

Assumer signifie deuxièmement s'engager avec les *educandos*, dans la mesure où l'objectif de l'éducateur est de travailler *avec eux* à dépasser les injustices qu'ils vivent, et pas seulement à leur transférer des contenus (Freire, 2008, p. 138)⁷; il doit agir en leader et lutter auprès des *educandos*. C'est avec ces considérations en tête que Freire dédie *Pédagogie des opprimés* «[à] tous les opprimés du monde et à ceux qui, par solidarité, souffrent avec eux et surtout luttent avec eux⁸».

Étant donné l'inséparabilité de l'éducation et de la politique, il va de soi que le rôle de leader dans cette lutte pour la libération ne soit pas pour Freire limité à l'éducateur et doive se transposer dans l'arène politique. Le pédagogue-politicien écrivait d'ailleurs, dans un document sur l'éducation du PT, que les leaders des partis doivent indiquer clairement, comme les professeurs, pour qui, contre qui et à la faveur de quoi ils font de l'éducation et développent une activité politique (in Scocuglia, 1997, p. 94).

Ces leaders⁹, éducateurs-politiciens ou politiciens-éducateurs, sont ceux qui, ayant le plus souvent fait partie de la classe des dominateurs, se décident un jour, dans un acte d'amour et de solidarité, à laisser leur classe (littéralement à mourir comme oppresseurs) et à renaître du côté des dominés. «*Que cette adhésion soit le résultat d'une analyse scientifique de la réalité ou non, elle suppose, si elle est authentique, un acte d'amour, d'engagement réel*» (Freire, 1983, p. 156) puisque seuls l'engagement et l'amour (qui supposent une confiance dans les opprimés et en leurs capacités) permettent une véritable communication avec les opprimés, nécessaire à un apprentissage mutuel.

⁶ Freire, Paulo. *Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor*, 1987, p. 187.

⁷ Étudier est aussi est une activité «engagée» et, comme le professeur, l'étudiant doit savoir en faveur de qui/quoi, contre qui/quoi il étudie (Freire, 2008, p. 79).

⁸ Voir Freire, 1983.

⁹ Pour les besoins de notre illustration nous nous arrêtons à la relation éducateur-politicien, mais pour Freire le leader peut avoir un autre statut, comme par exemple celui de scientifique. En effet, puisque la connaissance est un processus social et non une donnée fixe, le scientifique a le devoir de s'engager et «[...] ne peut accepter que la quête de connaissance s'épuise dans la simple narration de la réalité. moins encore, ce qui serait pire, qu'elle soit la proclamation que ce qui existe doit être ce qui doit exister» (Freire, 1983 p. 191).

4.3 Un triple passage

Le lien nécessaire entre éducation et politique a évolué chez Freire; on constate, à la lecture de son oeuvre, qu'il se dessine un triple passage que nous divisons en trois périodes: ingénue, révolutionnaire et radicale démocrate.

4.3.1 Période ingénue

La période ingénue correspond au «premier Freire» d'avant *Pédagogie des opprimés*. En effet, à partir de son oeuvre principale le caractère politique de l'éducation et de sa philosophie en général s'affirme franchement et continue de se radicaliser jusqu'à la fin de sa vie. Scocuglia identifie le quatrième et dernier chapitre de *Pédagogie des opprimés* comme étant le point tournant entre la conception freiréenne qu'il qualifie de «psycho-pédagogique» (se découvrir soi-même comme opprimé) et celle politico-pédagogique (alimenter la conscience acquise et agir politiquement) (1997, p. 96). Scocuglia précise que ces deux «pôles d'irradiation» de l'oeuvre de Freire sont inséparables (*id.*, p. 97), à l'image des deux moments du processus de conscientisation (développement de la conscience critique et engagement dans la praxis transformatrice).

Le premier Freire faisait une dichotomie entre l'éducateur et le politicien alors que chacun avait son rôle: celui de l'éducateur était de favoriser chez l'*educando* le développement d'une conscience critique de sa situation, avant de passer le relais aux leaders politiques (qui devaient émerger naturellement à la faveur du processus de conscientisation) qui avaient pour rôle «d'organiser» cette conscience critique (matérialisée à travers les actions culturelles) dans un dialogue incessant avec le peuple en vue de la prise concrète du pouvoir qui transformerait l'action culturelle en une révolution culturelle, c'est-à-dire en une perpétuelle libération dialogique.

L'éducation avait déjà pour Freire une dimension politique en ce sens qu'il la comprenait comme une éducation qui *politise*, mais l'éducateur se devait de rester éducateur. «À cette époque, précise Freire, je ne percevais pas encore ce que je désigne aujourd'hui comme l'essence politique de l'éducation» (Freire et Guimarães, 2002, p. 15) [notre traduction]. Dans les cercles intellectuels sympathiques à Freire on n'associait pas non plus sa conception pédagogique à une position politique. Weffort a

d'ailleurs qualifié «d'abusive» et «d'innapropriée» la tendance des élites réactionnaires brésiliennes des années 1950-1960 à le faire (in Freire, 1978, p. 21).

Durant sa période ingénue, «psycho-pédagogique», c'est à des concepts comme «culture du silence» et «conscientisation» que s'intéressait particulièrement Freire, tel qu'en témoigne notamment *L'éducation : pratique de la liberté*¹⁰. Sa pensée était fortement basée sur la dialectique hégélienne «maître-esclave» liée à la superstructure et il introduisait déjà la dimension de classes, mais sans l'approfondir (Scocuglia, 1997, p. 99).

Freire voit un lien entre ses positions initiales ingénues qui ne prenaient pas (assez) en compte le caractère politique de l'éducation, et la confusion qui a suivi autour du terme de «conscientisation».

En effet, un des points les plus faibles de mon travail, sur lequel je fais mon autocritique, se réfère à ce qu'est le processus de conscientisation. Dans la mesure où, surtout dans mes premiers travaux théoriques, je n'ai fait aucune référence, ou presque, au caractère politique de l'éducation et où j'ai négligé le problème des classes sociales et de leur lutte, j'ai ouvert le chemin à toutes sortes d'interprétations et de pratiques réactionnaires qui constituent autant de distorsions de ce que la conscientisation doit vraiment être (Freire, 1983, p. 184).

Freire laisse donc tomber le terme de «conscientisation» auquel il était associé pendant plusieurs années «[...] car il ne veut pas contribuer à laisser penser qu'il suffirait de procéder à une interprétation critique du monde sans transformer en même temps les structures sociales oppressives» (Gerhardt, 2000, p. 10).

En replaçant ce «premier Freire» dans le contexte démocratico-populiste de transition brésilienne de la décennie de 1950 et de la première moitié de celle de 1960, marquée par le développement d'une idéologie nationaliste alimentée par la théorie de la dépendance, on comprend pourquoi Freire adoptait des positions libéralisantes, nationalistes, développementistes et «certainement populistes» (Scocuglia, 1997, p. 98-101). Gerhardt explique que l'alphabétisation par la conscientisation jouait pour Freire un rôle tactique dans l'intégration culturelle des opprimés brésiliens à la société brésilienne (2000, p. 8-9).

¹⁰ Voir entre autres chapitre I.

4.3.2 Période révolutionnaire

À partir de *Pédagogie des opprimés* Freire «découvre¹¹» que la politique fait partie de l'essence même de l'éducation et de l'acte d'éduquer, et qu'elle doit donc être aussi la responsabilité de l'éducateur, et non seulement du leader politique. «*De la 'tactique' Freire passe à la 'stratégie'. Le 'processus de conscientisation' est devenu synonyme de lutte des classes. L'intégration culturelle s'est transformée en révolution politique*» (Gerhardt, 2000, p. 8-9). L'éducation est pensée à l'intérieur de ces conflits et l'objectif est maintenant d'atteindre la «conscience de classe» par l'action culturelle (mobilisation et organisation des opprimés) en luttant pour les changements structurels de la société (Scocuglia, 1997, p. 99). Les thèmes gramsciens de «l'intellectuel-nouveau» et du «parti comme intellectuel collectif» prennent aussi de l'ampleur dans la philosophie freiréenne (*id.*, p. 99).

Cette politisation prend tout d'abord une tangente révolutionnaire. Il faut encore une fois chercher dans le contexte historique les explications pour comprendre la posture de Freire, qui affirmait dans les années 1970 (Freire, 1974, p. 58) que pour les sociétés latino-américaines il n'y avait que deux possibilités : coup d'État ou révolution. La posture révolutionnaire de Freire est manifeste dans sa vision dualiste représentée par la contradiction oppresseur-opprimé.

4.3.3 Période démocrate radicale

On peut *grosso modo* faire correspondre le passage de Freire de la posture révolutionnaire à celle démocrate radicale avec son retour au Brésil, à la fin des années 1970. Freire se situe toujours dans le paradigme politico-pédagogique, mais celui-ci se transforme avec le ré-apprentissage qu'il fait de son pays. Comme nous avons vu dans le chapitre II, Freire revient dans un Brésil en pleine transformation, où les mouvements sociaux et les classes populaires s'organisent pour faire entendre leurs voix et participer à la re-construction de la société. Freire constate que la menace des coups d'État semble maintenant épuisée.

¹¹ Terme employé par Scocuglia (1997, p. 98-101).

[...] ma lecture de la réalité brésilienne [...] laisse croire que le temps des coups d'État est révolu. Je ne peux pas concevoir aujourd'hui – en fonction du propre processus de l'histoire universelle que nous vivons, dans un monde qui s'est rétréci – d'espace pour des aventures de ce type. Au contraire, à mon avis, le temps et l'espace qui pointent aujourd'hui, bien que timidement, sont un temps et un espace de recherche concrète de l'expérience démocratique (Freire et Guimarães, 2002, p. 73) [notre traduction].

Ainsi, le Brésil entre pour Freire dans une nouvelle période de transition qu'il désigne par «intimité démocratique» et dans laquelle la tâche est maintenant de renforcer les institutions démocratiques (Freire, 2002, p. 20); maintenant que la démocratie est là, affirme Freire, elle doit travailler à surpasser les injustices sociales (Freire, 2006d, p. 88). La réalité n'est plus noire ou blanche, elle est grise, et les rapports de pouvoir sont maintenant davantage complexes et changeants.

L'évolution de la philosophie de Freire témoigne de ces changements: à partir de cette période, si elle garde ses fondements et surtout ses objectifs (la libération des humains), la philosophie de Freire se transforme. Mejía parle de «reconstruction de sa pensée¹²». *«Dans ses derniers écrits [...] émerge dans toute sa plénitude ce latino-américain universel, ouvert à de nouvelles réalités, capable de recontextualiser sa pensée et de chercher de nouvelles avenues pour tenter d'expliquer et de construire la nouvelle contestation émergente»* (Mejía, 1999, p. 56) [notre traduction].

Par exemple, s'il continue d'utiliser les termes d'oppression et de libération, le pédagogue intègre dans son oeuvre, à partir des années 1980, ceux de discrimination et de justice, et insiste sur la grande utopie humaniste de l'*unité dans la diversité*, un vivre ensemble dialogique, participatif et démocratique qui correspond essentiellement à ce qu'il désignait dans ses premiers ouvrages par le terme de «révolution culturelle», mais qui prend maintenant davantage en considération les particularismes culturels. Mejía explique que Freire comprend maintenant le dialogue culturel et la négociation culturelle comme étant des éléments qui participent de la reconstruction de la réalité (*id.*, p. 59). Pour le pédagogue, poursuit-il, les nouvelles bases théoriques à développer pour renouveler et transformer la pratique doivent prendre forme dans les croisements entre langages, cultures et pouvoirs (*ibid.*).

¹² «*Reconstrução de seu pensamento*». Mejía identifie cinq grandes reconstructions: de l'interprétation du nouveau contexte, du projet émancipateur, de la pédagogie critique, de l'éducation populaire, de l'intellectuel éducateur (1999, p. 58-65).

Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'éducateur-intellectuel évolue. Si la conception freiréenne de l'intellectuel est souvent comparée à celle gramscienne de «l'intellectuel organique», Giroux¹³ (in Mejía, 1999, p. 63) parle de Freire comme d'un intellectuel «frontalier» (*fronteiriço*), capable de rompre les frontières culturelles théoriques et idéologiques qui l'enferment, et ainsi de s'intéresser à de nouvelles traditions dans une démarche de découverte et de construction plutôt que dans une optique de reconnaissance «[...] dont l'objectif se réduirait à révéler et transmettre des vérités universelles» (*id.*, p. 64) [notre traduction].

Le sens que Giroux attribue à Freire en tant qu'intellectuel frontalier réfère à sa volonté d'aller toujours au-delà de sa propre réalité et de sa propre pensée pour chercher de nouvelles avenues et rendre éducatif son passage dans le monde, animé qu'il est par son projet d'humanisation de l'humanité d'autant plus urgent dans le déploiement de la révolution scientifico-technique de fin de siècle (Mejía, 1999, p. 64) [notre traduction].

Lorsque Freire insiste pour que nous ne soyons pas trop certains de nos certitudes, pour que les professeurs comprennent que leur rôle n'est pas de transférer des connaissances mais de créer les conditions propices à sa construction, il témoigne selon Mejía (1999, p. 64) de sa position comme intellectuel frontalier.

Dans ce nouveau contexte, le chemin de l'humanisation passe plus que jamais par la radicalisation de la démocratie. La participation de Freire à la construction du Parti des Travailleurs (PT) et son rôle de Secrétaire de l'éducation de la ville de São Paulo (1989-1991) témoignent que pour Freire la participation politique (dans le sens de gouvernement) est alors une solution ou en tout cas un chemin possible (McLaren, 2000, p. 147).

Dans *L'éducation dans la ville*, Freire admet que ce n'est pas une mince tâche que de travailler à la radicalisation de la démocratie dans le contexte très bureaucratisé du Brésil. «*C'est loin d'être facile, compte tenu des antécédents autoritaristes, puisque ce n'est pas sur un simple discours – contredit par la pratique – que nous vaincrons de telles pratiques*» (1991, p. 67). Mais, pour Freire, la difficulté, loin d'être paralysante, est toujours vue comme un défi.

¹³ Henri A. Giroux. «Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo», in *Placeres inquietantes: aprendiendo de la cultura popular*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1996, p. 233.

Changer le monde est aussi difficile que possible. C'est la relation entre la difficulté et la possibilité de changer le monde qui pose la question de l'importance du rôle de la conscience dans l'histoire, la question de la décision, de l'option, la question de l'éthique, de l'éducation et de ses limites (Freire, 2000, p. 39) [notre traduction].

Scocuglia note la priorité donnée par Freire, dans les années 1980, aux mouvements sociaux comme contextes politico-éducatifs (Scocuglia, 1997, p. 97). Ce passage se fait selon Scocuglia à partir de l'ouvrage *Politique et Éducation*, qui traite davantage des luttes quotidiennes des laissés-pour-contre que des luttes de classes, et milite pour l'importance de l'éducation, liée à la subjectivité de l'histoire, au niveau des individus et des groupes sociaux (Scocuglia, 1997, p. 98). Les mouvements pourraient être les forces d'impulsion d'une «nouvelle politique» liée à une «nouvelle éducation» qui

[...] ne sera possible à grande échelle que quand l'expérience quotidienne de chaque communauté ou de chaque groupe social – dans son travail, ses loisirs, dans sa relation avec l'environnement et avec les autres – se transformera en source de participation et, ainsi, de connaissance. Une autre éducation qui ne soit plus le monopole de l'institution scolaire et de ses professeurs, mais une activité permanente, assumée par tous les membres de chaque communauté et liée à toutes les dimensions de la vie quotidienne de ses membres¹⁴ (in Scocuglia, 1997, p. 92-93) [notre traduction].

Les partis doivent donc chercher à comprendre ces mouvements et à se rapprocher de leur dynamique sans oublier qu'ils sont eux-mêmes issus de ces mouvements et qu'ils ont donc toujours à apprendre d'eux¹⁵. (in Scocuglia, 1997, p. 93).

4.4 Quelques observations sur le concept de «révolution»

Pour bien apprécier le passage de Freire de la posture révolutionnaire à celle démocrate radicale, il est important de faire quelques précisions quant au concept de «révolution» chez Freire. Premièrement, ce passage montre bien que les appréciations de la philosophie de Freire qui le réduisent à un «révolutionnaire dépassé» sont à tout le moins superficielles et de courte vue, sinon malhonnêtes. Freire n'est pas resté prisonnier de la posture révolutionnaire et a au contraire très bien su faire évoluer sa philosophie avec le contexte qui l'a toujours nourrie, à tel point que Martini analyse que la

¹⁴ Freire, Paulo. *Vivendo e aprendendo*. 1980, p. 126.

¹⁵ Freire, Paulo. *Sobre educação I*. 1982, p. 125.

signification profonde de l'*humanisation* chez Freire le place beaucoup plus près de la démocratie que de la révolution.

[L'humanisation] signifie assumer le sens de l'existence par le dialogue et par le mouvement critique et réflexif de la conscience, favorisés par une vie remplie dans le sens d'une participation active à la culture et au processus historique et politique. Tout cela laisse Freire loin du marxisme ou d'une proposition révolutionnaire en tant que prise violente du pouvoir, et beaucoup plus près d'un agent actif de la construction de la démocratie (Martini, 2007, p. 274) [notre traduction].

Deuxièmement, il faut saisir que si Freire n'est pas un révolutionnaire au sens propre, sa philosophie l'est¹⁶. Freire se situe sur l'axe paradigmatique du changement radical¹⁷ et sa philosophie est à la fois humaniste et structuraliste radicale. Ceux qui taxent Freire de réformisme sont dans l'erreur. Pour Freire, la lutte pour le changement radical doit être démocratique et s'il décide de collaborer avec le gouvernement brésilien à son retour au pays c'est parce qu'il croit pouvoir lutter pour ces objectifs par le biais de cette voie. Il ne faut pas confondre l'option démocrate radicale de Freire avec la démocratie capitaliste qu'il condamne justement parce qu'elle a laissé tomber son engagement pour la justice sociale à la faveur de ce qu'il désigne par «l'éthique du marché» (Noël, 2010, p. 236).

Là où d'aucuns pourraient voir un adoucissement de ses positions il faut plutôt percevoir un changement de stratégie alors que Freire cherche à exploiter l'espace dégagé par les avancées démocratiques. On peut même voir dans ces changements un certain raffinement de sa philosophie qui devient de plus en plus politique¹⁸: la lutte se joue maintenant à l'intérieur de la société civile et de la sphère publique alors que la révolution est un affrontement qui se déroule à l'extérieur de cet espace. Ce lien qui se resserre entre éducation et politique vient en quelque sorte répondre au commentaire que faisait le sociologue Weffort dans son texte *Éducation et Politique* qui précède *L'Éducation: pratique de la liberté*: commentant le coup d'État brésilien de 1964 qui avait brusquement mis un terme au projet éducatif de Freire, il disait que «[...] la théorie et l'action éducatives font [...] entrevoir la nécessité de la politique» (in Freire, 1978, p. 33).

¹⁶ Martini note pour sa part que l'éducation dialogique est révolutionnaire en elle-même (2007, p. 274).

¹⁷ En référence au cadran paradigmatique de Burrell et Morgan (1979).

¹⁸ Il est intéressant de se demander si cette importance croissante de la politique ne serait pas due à la fois à son retour au Brésil et à la «perspective mondiale» qu'il rapporte avec lui après 15 ans d'exil qui l'ont emmené aux quatre coins du monde.

La position démocrate radicale de Freire n'est pas libre de limites, car dans une perspective critique qui n'est pas subjectiviste il n'y a pas de pratique qui soit exempte de limites.

La compréhension critique des limites de la pratique a à voir avec le problème du pouvoir, qui est de classe et a à voir, pour cela même, avec la question de la lutte et des conflits de classe. Comprendre le niveau dans lequel se trouve la lutte de classes dans une société donnée est indispensable à la démarcation des espaces, des contenus de l'éducation, des possibilités historiques, et par conséquent des limites de la pratique politico-éducative (Freire, 1995, p. 47) [notre traduction].

Cependant l'éducation, si elle ne peut pas tout, *peut quelque chose* (*id.*, p. 96), et ce quelque chose consiste entre autres à lutter pour repousser les limites qui la contraignent. L'éducation et les changements structurels se retrouvent dans une relation dialectique: il ne faut pas attendre que la société change pour changer l'éducation et l'éducation ne peut changer seule la société; les deux se transforment dans un mouvement dialogique.

[...] je ne peux attendre le changement radical de la société pour ensuite changer l'éducation. C'est possible d'altérer, de changer, de créer des brèches dans le système éducationnel. Tout ce qui peut être fait pour améliorer aujourd'hui les conditions d'enseignement et offrir aux enfants et aux adolescents une meilleure possibilité de comprendre la réalité doit être encouragé¹⁹ (in Martins, 2007, p. 172) [notre traduction].

Freire a lutté pour un monde plus juste et démocratique tout au long de sa vie; il a posé les actions qui lui étaient permises selon les contextes et toujours en relation avec le pouvoir officiel, que cette relation soit de l'ordre de la tactique, de l'opposition ou de la collaboration critique. S'il y a plusieurs constantes qui se démarquent dans l'évolution de sa philosophie, il est intéressant de relever avec Scocuglia celle du dialogue: «[...] l'éducation et la pédagogie n'ont jamais cessé de se réaliser par le dialogue, n'ont jamais cessé de prioriser l'acte de connaissance, la recherche de la conscience critique» (1997, p. 101) [notre traduction].

¹⁹ Freire, Paulo et Sérgio Guimaraes. *Sobre educação: diálogo*. 1983, p. 85.

4.5 Vers la lecture communicationnelle: un premier bilan

Nous avons cherché dans cette deuxième partie à situer le lecteur par rapport à Paulo Freire et à sa philosophie. Le deuxième chapitre voulait introduire Freire en le replaçant dans son (ses) contexte(s); le troisième cherchait à dresser le portrait général des fondements théoriques de sa philosophie et à attirer l'attention sur leur articulation originale; le quatrième traitait de l'évolution de la philosophie freiréenne et visait à faire comprendre que celle-ci ne peut être réduite à la posture révolutionnaire de *Pédagogie des opprimés*.

Déjà, certains éléments de communication commencent à prendre place. Ainsi, le contexte de départ à partir duquel Freire développe sa pratique et sa philosophie est marqué par la non-communication: le Brésil, affirme-t-il, est une société traditionnellement muette, habitée par un peuple à qui on impose depuis les débuts de la colonisation une culture du silence. Ce silence n'est pas sans conséquences: pour Marques de Melo (1979, p. 177), l'inexpérience traditionnelle de la démocratie au Brésil s'explique entre autres par l'inexpérience de la communication du peuple brésilien.

C'est afin de leur permettre premièrement de prendre conscience de leur silence, qui n'est pas une absence de réponse mais une réponse qui n'est pas éclairée par le jugement critique (Freire, 1978, p. 71), et deuxièmement de re-découvrir leur véritable parole, qui est praxis, que Freire s'engage avec les opprimés par le biais de sa pédagogie de la communication²⁰. En les emmenant à dialoguer autour de leur réalité problématisée, cette pédagogie leur permet de re-commencer à exister, de *dizer sua palavra*. Comme le rappelle McLaren (2000, p. 154), ce n'est pas en silence mais en communiquant que les opprimés peuvent se libérer du cercle vicieux de la reproduction sociale.

Nous allons développer ces thèmes dans la prochaine partie qui plonge au coeur de la philosophie freiréenne alors qu'elle en propose une lecture communicationnelle construite autour des concepts de communication, de participation et d'humanisation.

²⁰ C'est ainsi que Marques de Melo (1979, p. 176) qualifie la pédagogie de Freire.

TROISIÈME PARTIE

UNE LECTURE COMMUNICATIONNELLE DE LA PHILOSOPHIE DE PAULO FREIRE

INTRODUCTION À LA LECTURE COMMUNICATIONNELLE

Une des premières constatations qui survient à la lecture de Freire est qu'il est difficile d'appréhender sa philosophie autrement que dans sa totalité; c'est leur rapport entre eux qui donne sens aux concepts et catégories développés par le philosophe. Comme nous le faisons remarquer dans le premier chapitre, Lima insiste sur le fait que Freire est un penseur relationnel et dialectique et que sa perspective est un «tout organique» où chaque concept est une expression de ce tout; les relations entre les concepts relèvent donc davantage du domaine de la réciprocité que de celui de la causalité (Lima, 1984, p. 129) et isoler ou décontextualiser ses variables revient à les dénaturer (*id.*, p. 12).

On peut dire que notre réflexion scinde le Réel. Faire des scissions dans la réalité signifie qu'il est plus facile de travailler à partir d'un tout divisé en parties. Ce serait le processus analytique que de scinder, analyser, retotaliser. Dans ce cas, alors, la totalité du Réel dirait à la Subjectivité réfléchissante: «Si votre appréhension, Humains, nécessite premièrement de me scinder en parties, l'exigence de la totalité est, ensuite, de retotaliser. Car la compréhension ne survient pleinement que quand s'entrevoit le tout, en relation avec le Réel intégral». [...] Je pense que la transdisciplinarité prend forme quand les différentes disciplines retotalisent ce qui a été scindé¹ (in Andreola, 1999, p. 86) [notre traduction].

Comme il le laisse lui-même entendre, Freire est un auteur transdisciplinaire en quête de totalité, qui scinde pour mieux analyser mais pour qui le sens prend forme dans la retotalisation de ce qui a été préalablement scindé. C'est un peu la démarche que nous proposons de faire avec sa philosophie, que nous considérons sous l'angle de la communication. Ainsi, nous nous intéresserons premièrement au concept de communication, ensuite à celui de participation puis à celui d'humanisation, avant de faire une synthèse dans laquelle la communication s'établira comme le fil conducteur de la philosophie de Freire et prendra ainsi une signification spéciale qui lui donne sa couleur particulière.

Nous ne pouvons qu'être d'accord avec Lima qui remarque qu'étudier Freire est un véritable défi puisque sa pensée constitue une «*synthèse de différentes expériences et traditions philosophiques*» face à laquelle le lecteur risque de s'attarder seulement aux points qui l'intéressent ou aux questions qui lui

¹ Freire, interviewé par Nogueira dans l'introduction du livre: Nogueira, Adriano et al. *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 20.

sont compréhensibles dans les limites de ses points de référence (1984, p. 12). Aussi, nous rappelons que nous ne prétendons pas faire *la* lecture de la philosophie de Freire (ni même *la* lecture communicationnelle), mais bien *une* lecture possible².

² Scocuglia (1997, p. 96) a pris la même précaution honnête en spécifiant lui aussi qu'il faisait une lecture possible, celle basée sur le fil conducteur de l'éducation et de la politique.

CHAPITRE V

COMMUNICATION

Ce chapitre vise à explorer le concept de communication chez Freire. Nous débutons en établissant avec Freire la communication comme étant une caractéristique ontologique de l'être humain *social*, puis poursuivons en rappelant les dimensions théoriques particulières à la communication chez Freire, avant de plonger dans ce que nous jugeons être les deux dimensions fondamentales de ce concept freiréen: l'intersubjectivité et le dialogue.

Freire comprend l'être humain, inachevé, comme étant ontologiquement un être de communication lorsqu'il affirme que «*nous sommes communication*» (Freire, 1983, p. 120). Ainsi le «vol de l'humanité des opprimés» perpétré par les oppresseurs se manifeste notamment par le silence qu'ils leur imposent et que ceux-ci finissent par intégrer sous la forme de la peur de la liberté. Comme le souligne Marques de Melo, «*[the] oppressed is someone who does not communicate*» (1979, p. 179).

En effet, pour Freire, à la différence des animaux qui *vivent* dans un environnement, les êtres humains [libres] *existent* dans le monde, et «*[si] la communication et l'intercommunication sont des processus qui se vérifient dans la vie dans un environnement, elles prennent une connotation spéciale dans l'expérience existentielle*» (Freire, 2006d, p. 20) [notre traduction]. À la fois *dans* et *avec* le monde, nous sommes des êtres de relations communicatives à trois niveaux fondamentaux. Premièrement au niveau humain-monde: «*L'Homme est homme et le monde est historico-culturel dans la mesure où, tous deux inachevés, ils se rencontrent dans une relation permanente dans laquelle l'homme, transformant le monde, souffre des effets de sa propre transformation*» (Freire, 2006b, p. 76) [notre traduction]. Ensuite au niveau humain-humain médiatisés par le monde: Freire insiste pour dire que la caractéristique «primordiale» du monde humain est l'intersubjectivité et l'intercommunication (Freire, 2006b, p. 65). Finalement au niveau de la transcendance de l'humain, être inachevé, avec son Créateur.

Et cette relation, par sa nature même, ne sera jamais domination ou domestication, mais toujours libération. Il s'ensuit que la Religion [...], qui incarne la transcendance des relations de l'homme, ne doit jamais devenir un instrument de son aliénation. Car, précisément, l'homme, pauvre être fini, détient dans sa transcendance, grâce à l'amour, la possibilité de retourner à la source qui le libère (Freire, 1978, p. 38).

Nous nous sommes jusqu'à maintenant principalement penchés sur la relation humain-monde et allons maintenant porter notre attention sur la relation humain-humain médiatisés par le monde, puisque ce niveau est, croyons-nous, le plus à même de nous permettre de comprendre la conception de la communication chez Freire et d'apprécier à sa juste valeur sa signification dans l'ensemble de sa philosophie. Nous ne nous attarderons pas, dans les limites de ce travail, sur le troisième niveau de relation qui lie, selon la religion chrétienne à laquelle adhère Freire, l'humain à son Créateur. Mais avant d'aborder les dimensions de l'intersubjectivité et du dialogue, situons théoriquement la communication chez Freire.

5.1 Quelques repères théoriques

Lima explique que la communication correspond pour Freire au sens étymologique du terme (communion, commun, communauté), rejoignant ainsi la conception de Dewey et des premiers travaux de l'École de Chicago (Lima, 1984, p. 121), et ajoute que c'est l'implication de Freire dans le mouvement catholique radical «[...] qui fait de la communication une catégorie centrale – premièrement comme méthode de sa théorie éducative et ensuite dans son épistémologie et dans les implications de sa pensée» (Lima, 1984, p. 63) [notre traduction].

Maurice Friedman insiste quant à lui pour dire que le concept de communication chez Freire peut être appréhendé dans la même tradition philosophique que les existentialistes comme Buber, Mounier, Marcel, Camus, Jaspers et Rosenzweig pour qui le dialogue, la communication et la relation Je-Tu dans son ensemble, loin d'être une manifestation d'un égo déjà formé, représente la réalité existentielle à partir de laquelle l'égo se forme et se reconnaît¹ (in p. 63 Lima).

¹ Friedman, Maurice. "Introdução" a Martin Buber, *Between Man and Man*, MacMillan, 1965, p. xvii.

Mais Freire présente une particularité fondamentale: il se détache énormément de la dominante personne-personne propre aux études sur la communication en vigueur en Occident depuis Socrate, qui met au centre de ses préoccupations l'auto-réalisation individualiste, et s'engage plutôt dans la voie sociale et politique (Lima, 1984, p. 72). Ainsi, la communication se trouve chez Freire dans la même tradition du dialogue que Buber, quoique «[...] son engagement de catholique radical pour la justice sociale, étant la source directe de la dimension politique qu'il associe au concept de communication, lui confère une position unique au sein de la tradition dialogique» (*id.*, p. 121) [notre traduction].

Cette particularité fait de la position de Freire une position réaliste qui vient enrichir ce que Lima considère comme les limitations idéalistes de penseurs comme Buber, pour qui

[...] le caractère non directif, humain et communautaire de sa théorie confère au dialogue une apparence romantique et ingénue. Quiconque peut lire Buber et ses disciples et encourager haut et fort les gens à s'aimer les uns les autres, sans qu'il se sente pour cela obligé de lutter pour de nouvelles structures sociales (Lima, 1984, p. 72) [notre traduction].

5.2 Deux caractéristiques fondamentales de la communication chez Freire: l'intersubjectivité et le dialogue

L'être humain est un être critico-transcendantal² (in Mädche, 1998) *social*. «L'existence est individuelle, mais se réalise en relation avec les autres existences, en communication avec elles» (Freire, 1978, p. 39). Pour que cette intercommunication ait lieu et soit véritable, les humains doivent se reconnaître entre eux comme autant de sujets historiques, culturels et éthiques.

Dire des sujets qu'ils sont historiques signifie pour Freire qu'ils luttent pour la liberté et, en ce sens, la communication et la liberté sont des phénomènes interdépendants: la communication n'est possible automatiquement que dans la liberté alors que la liberté n'est conquise que par la communication (Marques de Melo, 1979, p. 179), lorsqu'on parvient à avoir une voix, à *dizer sua palavra* et à faire usage de la véritable parole qui est praxis et qui ne s'essouffle donc pas dans le verbalisme ou l'activisme.

² Selon la catégorisation phénoménologique de Husserl.

Les concepts de communication et de culture sont aussi intimement liés. Lima fait le rapprochement.

Les concepts de communication et de culture chez Freire se complètent mutuellement puisqu'ils sont directement liés à la liberté et à la libération humaines. La communication qui n'est pas véritable – "faux mot" ou *mutisme* – est symptomatique d'une culture dans laquelle l'homme est aliéné, une culture du silence. La communication véritable entre Sujets implique une réciprocité dialectique par laquelle un homme libre transforme le monde et crée l'univers symbolique et englobant de la culture dans le processus permanent de sa propre libération (Lima, 1984, p. 119) [notre traduction].

Maciel va plus loin et affirme que l'action de l'être humain sur le monde devient culture à travers la communication.

It is through work that man sharpens and perfects his understanding. Alone, man would still not be making culture. Placed before other men with whom he is in relation, man communicates the transformation he affected on nature, and only then, as of that moment, does he make culture, as it were. Without communication between human beings, there can be no culture. Communication is the breath that gives life to culture³ (in Marques de Melo, 1979, p. 176).

À leur tour, l'éthique et la communication ne peuvent être séparés car les deux concepts renvoient à des caractéristiques ontologiques de l'être humain: étant historique et culturel, l'être humain est forcément éthique puisqu'il a *la possibilité de choisir* de s'engager dans l'option éthique et, ce faisant, dans celle dialogique qui est une lutte en faveur de l'humanisation.

Jetons un premier coup d'oeil général sur les dimensions fondamentales du concept freiréen de communication que sont le dialogue et l'intersubjectivité, avant de nous lancer dans leur analyse plus détaillée. Le dialogue, exigence de la communication (Lima, 1984, p. 65), est défini par Freire comme «[...] la rencontre amoureuse des hommes qui, médiatisés par le monde, le "prononcent", c'est-à-dire le transforment, et, le transformant, l'humanisent pour l'humanisation de tous» (Freire, 2006b, p. 43) [notre traduction].

³ Maciel, Jarbas. *A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*. Estados Universários, Universidade do Recife, Recife, 1963, p. 23.

Mädche capte l'essence de la signification de l'intersubjectivité selon Freire en la résumant de cette façon:

[L'] intersubjectivité signifie une rencontre des personnes qui ont le courage de se rencontrer et de se découvrir à la faveur d'un débat avec le monde. Puisqu'ils n'ont pas peur de s'expérimenter eux-mêmes comme ignorants, ils mettent en commun leurs savoirs, examinent conjointement la situation du monde et peuvent ainsi contribuer à la formation d'un nouveau monde. Leurs dispositions à prendre en considération les peurs propres à la vie et à les porter en commun font aussi naître en eux une espérance collective (Mädche, 1998, p. 73) [notre traduction].

Ainsi, l'intersubjectivité devient un processus dans lequel cultiver le dialogue représente une praxis révolutionnaire (*id.*, p. 77), rendue possible notamment par la création de connaissances. Le dialogue et l'intersubjectivité sont chez Freire des options dans lesquelles on doit s'engager volontairement.

Comme nous avons pu le percevoir en nous basant sur le processus de la conscientisation chez Freire et sur sa conception plus large de l'éducation, le pédagogue comprend l'être humain historico-culturel-éthique comme étant créateur d'une connaissance qui, bien entendu, ne peut être neutre. Un petit détour par le processus communicatif de création de la connaissance permettra de mieux apprécier la signification et la portée du dialogue et de l'intersubjectivité chez Freire.

5.2.1 Création de connaissance

Freire comprend le savoir comme étant historique⁴ et social (Freire, 2006b, 2006d), et c'est par le dialogue, alors que les êtres humains se rencontrent autour de l'objet de leur curiosité, que s'effectue l'acte de connaissance. C'est le «nous pensons» qui établit le «je pense», et non l'inverse, précise-t-il (2006b, p. 66). Pour Freire, la communication est donc essentielle à l'acte de connaissance: «[...] sans la relation de communication entre Sujets connaissants, autour d'un objet connaissable, l'acte de connaître n'existerait pas⁵» (in Lima, p. 64) [notre traduction].

⁴ Freire aborde le nécessaire dialogue avec le passé pour apprendre de lui et ainsi mieux construire le présent et le futur; il parle d'*objectiviser le passé* (2002, p. 38).

⁵ Freire, Paulo. *Education for critical consciousness*, p. 136.

Mais la communication, pour produire de la connaissance, ne doit pas selon Freire être réduite à une rencontre purement abstraite au niveau de la conversation. C'est en intervenant sur le monde qu'on apprend à le connaître (Freire, 2008, p. 28), par la praxis qui, «[...] *étant réflexion et action véritablement transformatrice de la réalité, est source de connaissance et de création*» (Freire, 1983, p. 87). Car si la conscience et le monde se constituent mutuellement, ce sont quand même deux réalités différentes séparées par une distance, et pour réduire cette distance il faut s'engager dans la praxis qui est un effort pour la «réconciliation mutuelle»; le processus de connaissance répond donc au mouvement d'action sur la réalité (Torres, p. 22-23).

La connaissance [...] exige une présence curieuse du sujet en face du monde. Requiert son action transformatrice sur la réalité. Demande une recherche constante. Implique un mouvement d'invention et de réinvention. Réclame une réflexion critique de chacun sur l'acte même de connaître, à travers lequel on se reconnaît connaissant et, se reconnaissant ainsi, on perçoit le «comment» de son «connaître» et les conditionnements qui soumettent son acte (Freire, 2006b, p. 27) [notre traduction].

C'est donc la communication qui donne vie au processus de conscientisation⁶ et entretient dans une perspective plus large le réflexe critique, car la communication permet de transformer le savoir subjectif en savoir objectif. Pour Maciel (in Marques de Melo, 1979, p. 176) le savoir subjectif est celui de l'homme qui, seul, placé devant le monde ou devant l'autre, sait pour lui-même, alors que le savoir objectif, qui est aussi culture, prend forme lorsque l'homme communique son savoir aux autres. «*Transferring objective knowledge from man to man, over time, from generation to generation, i.e., transmitting culture, is engaging in education*» (ibid). Lima note d'ailleurs que l'épistémologie est pour Freire similaire entre communication et éducation (Lima, 1984, p. 10-11).

La communication et le dialogue sont essentiels à la conception freiréenne de l'acte de connaissance, et Zitkoski (2007, p. 240) va jusqu'à dire que cette conception ajoute aux relations traditionnelles constitutives de la connaissance (gnoséologique, historique et logique) une nouvelle relation qui est celle dialogico-communicative.

⁶ La conscientisation est en elle-même un processus communicatif puisqu'on y apprend à (re)lire la réalité, donc à entrer en intercommunication avec elle, pour se libérer des mythes que nous intégrons.

Comprendre que chez Freire communiquer permet de produire de la connaissance, elle-même indispensable à la transformation du monde, aide à saisir la dimension politique intrinsèque au dialogue et à l'intersubjectivité.

5.2.2 La dimension politique de l'intersubjectivité

Mädche (1998) a bien réussi à mettre en évidence le caractère politique du concept d'intersubjectivité chez Freire en retraçant l'articulation théorique à la base de sa conception. Reprenons son raisonnement.

Freire développe son principe d'intersubjectivité dans le dialogue à partir d'une combinaison des conceptions de la phénoménologie de Husserl et du pragmatisme sociologique de Mead et de Dewey. Chez Husserl, l'être humain est par nature un être critico-transcendental qui cherche l'essence des choses. Husserl invoque une structure triple (je suis, je pense, je juge); la conscience est pour lui individuelle, centrée dans le «je». Si Freire est d'accord pour dire que l'être humain est critico-transcendental, il ajoute à la conception de Husserl une dimension collective et sociale qui pour lui est fondamentale.

La constitution du monde vital, tel que caractérisé par l'homme, est pour Freire seulement en partie le résultat d'un acte créateur individuel, car dans chaque construction basée sur la perception d'un individu sont déjà intégrées les expériences des autres. Notre monde se fonde et prend sa consistance à partir des interactions des hommes entre eux, à partir de leurs appréciations, de leurs différentes organisations, de leur relation avec la nature. La manière avec laquelle un individu expérimente ce monde dépend de sa conscience (Mädche, 1998, p. 74) [notre traduction].

C'est autour de l'intersubjectivité que Freire rejoint Mead et Dewey. Pour les pragmatistes sociaux, la conscience se développe dans la compréhension des interrelations; le «je» ne devient véritable «je» que par le biais d'influences sociales et par la participation dans le *social act* (Mädche, 1998, p. 74-75). La conscience se développe sur le fait que tout comportement est pré-déterminé par les attentes de rôles sociaux. «Ceci signifie que l'individu est programmé pour un type déterminé d'intersubjectivité, par le biais d'attentes de rôles, pour que la société puisse se sentir en confiance et protégée dans son organisation sociale grâce à la fonctionnalité de l'individu» (Mädche, 1998, p. 75) [notre traduction]. Pour Mead l'être humain comme sujet actif se rencontre dans une relation d'ordre social. Le type de processus de conscientisation n'est pas pour Mead dialectique (*ibid.*).

Freire combine les deux: l'être humain est selon lui caractérisé partiellement par la société, mais malgré tout un individu dont la conscience se forme dans les échanges avec les autres.

En tant que sujet critique, l'homme n'agit pas à partir d'une détermination sociale, mais par autoconnaissance réfléchie. C'est un je conscient en relation critique avec l'ordre social. Sa conscience est également dans une certaine mesure auto-existante et autonome dans ses relations avec les autres. Freire comprend le je transcendantal et le monde vital de manière *intersubjective*; ils ne peuvent être séparés dans l'homme, ils sont une seule et unique chose. L'homme s'engage dans quelque chose non pas par volonté de s'adapter à son rôle respectif, mais parce qu'il a développé une conscience par le je et le tu (Mädche, 1998, p. 76) [notre traduction].

Ainsi, conclue Mädche, Freire *politise* les concepts d'intersubjectivité et de conscience alors que le «je» devient «je» par son existence consciente; les actions sont des actes conscients (*ibid.*). La perception claire de sa propre subjectivité demande une attitude critique et une analyse constantes et, à son tour, «[...] la subjectivité consciente est importante pour le changement social» (Alves, 2006, p. 127) [notre traduction].

5.2.3 Le dialogue comme principe de l'intersubjectivité

La conception freiréenne du dialogue est quant à elle influencée par plusieurs auteurs dont Socrate, Platon, Gadamer, Ernani Maria Fiori, Pierre Furter (Martins, 2007), et bien entendu Buber (Pitano, 2007, p. 128).

Le dialogue est pour Freire une *option politique* en ce sens qu'il représente un engagement en faveur de l'humanisation. Reposant sur la certitude qu'on se réalise lorsque les autres se réalisent (Freire, 1978, p. 112) et «[...] se fondant sur l'amour, l'humilité et la foi dans les hommes, le dialogue devient une relation horizontale où la confiance d'un pôle à l'égard de l'autre s'établit naturellement» (*id.*, p. 75). Acte de création et exigence existentielle (Freire, 1983, p. 71-72), le dialogue est le point de départ qui permet aux êtres humains à la fois de comprendre le monde et leur propre existence comme étant inachevés et de s'engager dans sa re-construction : «[...] le dialogue est [pour Freire] la force d'impulsion du penser critico-problématisant en relation à la condition humaine dans/avec le monde» (Zitkowski, 2010, p. 117) [notre traduction]. Bien que Freire mette l'accent sur le dialogue de type face-à-face, il faut noter que celui-ci ne se limite pas à cette relation et prend aussi une dimension davantage collective. Freire est clair à ce sujet lorsqu'il dit que «[le] dialogue est cette rencontre des hommes,

par l'intermédiaire du monde, pour l'exprimer, et il ne se limite donc pas à une relation je-tu» (1983, p. 72).

Le dialogue, que Mädsche identifie comme étant le principe de l'intersubjectivité, ne se produit pas nécessairement facilement puisque l'entente entre les personnes en communication dépend des manières différentes de comprendre, caractérisées par les expériences et intérêts de chacun et que Mädsche désigne par «biographies de compréhension» (1998, p. 70).

Mais le dialogue ne dépend pas seulement de la proximité de ces «biographies de compréhension», mais aussi et surtout de la volonté. «*La langue peut facilement être employée pour manipuler les hommes et interpréter de manière erronée le monde, et à ce moment on ne parle déjà plus de dialogue, mais d'un anti-dialogue qui construit des préjugés et mène à l'hostilité*» (Mädsche, 1998, p. 70) [notre traduction].

Bien conscient que les oppresseurs sont incapables de dialogue et qu'il est donc impossible de s'engager dans une relation intersubjective avec eux, Freire précise qu'ils ne peuvent *pensar certo*⁷, car le *pensar certo* est dialogique et non polémique (Freire, 2008, p. 38).

5.2.4 Théories de l'action antidialogique et de l'action dialogique

La dimension du dialogue comme option politique est explicite dans *Pédagogie des opprimés*, et principalement dans le quatrième chapitre. Se basant sur la conception dialectique oppresseur-opprimé propre à cette oeuvre, et rappelant que la caractéristique fondamentale de la conscience est son intentionnalité, Freire y soutient que l'action culturelle humaine relève d'une théorie qui en déterminant ses objectifs (libération/humanisation/plus-être ou domination/déshumanisation/moins-être) définit ses méthodes, dialogiques ou antidialogiques (Freire, 1983, p. 174).

L'anti-dialogue est pour Freire une relation verticale qui ne permet pas la communication. Arrogant et suffisant, il engendre des êtres passifs (Freire, 1978, p. 113). La théorie de l'action antidialogique,

⁷ «Penser juste, vrai», c'est-à-dire de manière dialogique, radicale (Zitkowski, 2010, p. 312).

propre aux oppresseurs, est fondée sur la conquête, la division, la manipulation et l'invasion culturelle (Freire, 1983). À noter que l'effort de division se manifeste dans toutes les actions de la classe dominante (la structure sociale capitaliste occidentale repose après tout sur la compétitivité), de l'élection des leaders syndicaux à la promotion des «leaders naturels»⁸ (*id.*, p. 136-137), et que, pour sa part, l'invasion culturelle⁹ est «[...] la pénétration des envahisseurs dans le contexte culturel des envahis, les premiers imposant aux seconds leur vision du monde, et en même temps paralysant chez eux la créativité» (*id.*, p. 145).

À ces quatre caractéristiques de l'action anti-dialogique nous croyons juste d'ajouter, avec Marques de Melo, celle de la propagande que Freire aborde aussi et qu'il définit comme «[...] an instrument of domination, of domestication, and its ideological framework is the indoctrination of men to accomodate them to the world of oppression» (1979, p. 181).

La théorie de l'action antidialogique est associée à une vision dualiste du monde (bien-mal) non confrontante qui la rend rassurante (Mädche, 1998, p. 71). En effet, avec une telle posture il n'est plus nécessaire de réfléchir à la diversité et à la multiplicité des relations entre les humains et avec le monde: elles sont déjà «définies et structurées» (*ibid.*). L'usage de la langue devient plus facile lorsqu'elle est orientée vers des objectifs, note Mädche (*ibid.*), et le dialogue n'a plus à ce moment de raison d'être.

Une image fermée du monde est une sorte de traité avec la réalité vécue, qui n'accorde de droit à l'existence qu'à ce qui n'est pas étranger ou inconnu – c'est-à-dire ce qui n'est pas inquiétant. L'étranger ou l'inconnu (objet ou personne) est jugé et banni du propre espace vital, projeté vers l'extérieur ou sinon combattu jusqu'à ce qu'il cadre avec l'image du monde (*ibid.*) [notre traduction].

À l'opposé de l'action antidialogique se trouve évidemment celle dialogique. La philosophie de Freire voit le dialogue comme pouvant déstructurer les relations qui se tissent entre oppresseurs et opprimés

⁸ Il est intéressant de constater que le budget participatif de Porto Alegre fait face à une problématique semblable, liée à son institutionnalisation. Cependant, il serait trop tôt pour tirer des conclusions quant aux impacts de l'institutionnalisation du budget participatif et de la cooptation de ses leaders. Voir Gret, Marion, et Yves Sintomer. 2005. *Porto Alegre : L'espoir d'une nouvelle démocratie*. Nouv. Ed. Paris : La Découverte, 137 p.

⁹ L'extension pratiquée durant la Réforme agraire chilienne et que Freire oppose à la communication dans son livre *Extensão ou Comunicação?* est un bon exemple d'invasion culturelle. Quand on regarde les dimensions associatives du terme «extension» on se rend compte, note Freire, qu'il se trouve en relation significative avec *transmission, livraison, donation, messianisme, mécanisme, invasion culturelle* (Freire, 2006b, p. 22).

en même temps qu'il met en marche un nouveau processus de construction, cette fois dialogique et non pas moins rationnel (Russo et al., 1999, p. 118). McLaren note que la production continue du monde social via le dialogue se fait pour Freire selon une trame complexe et dialectique avec les composantes structurelles de la société, comme les relations sociales de production, leurs formations culturelles, leurs organisations institutionnelles, etc. (McLaren, 2000, p. 149). L'action dialogique peut être comprise comme une lutte en vue de la re-construction sociale; c'est une action sociale. Dans *Pédagogie des opprimés*, Freire affirme que le dialogue est une exigence radicale de la révolution (1983, p. 120), et aujourd'hui nous dirions qu'il est une exigence radicale des efforts d'inclusion sociale¹⁰.

La théorie de l'action dialogique est basée sur la coopération, l'union, l'organisation et la synthèse culturelle. L'union doit être celle des opprimés entre eux et celle des opprimés avec les leaders révolutionnaires (Freire, 1983, p. 166) et doit commencer par unir les deux «facettes» de l'opprimé qui accueille l'opresseur en lui. L'organisation des masses est quant à elle le prolongement naturel de l'union (*id.*, p. 170). Les leaders doivent présenter la libération comme une tâche commune, et prêcher par l'exemple en témoignant de leur engagement radical pour elle. L'action dialogique «[...] refuse l'autoritarisme et l'anarchie en même temps qu'elle affirme le primat de l'autorité et de la liberté» (*id.*, p. 173-174). La synthèse culturelle entre les leaders et les opprimés affronte la culture dominante pour la dépasser. «Dans la synthèse culturelle, et en elle seulement, se résout la contradiction entre la vision du monde des leaders et celle du peuple, dans un épanouissement mutuel» (*id.*, p. 177).

Si le dialogue est ontologiquement un réflexe naturel, il est éteint par les effets de l'action antidialogique dominatrice des oppresseurs (Freire, 1983). C'est donc le rôle des leaders révolutionnaires de le raviver. Dans une perspective humanisante, l'action dialogique doit caractériser les relations à la fois entre les éducateurs et les *educandos* (éducation) et entre le peuple et les leaders (politique), et doit à tout moment teinter les relations de tous les sujets entre eux et avec le monde. Le dialogue est à ce point fondamental que Freire soutient que c'est sa présence qui fait la différence entre le coup d'État et la révolution (Freire, 1983, p. 119). Le dialogue est le point d'origine et le chemin permanent du processus révolutionnaire.

¹⁰ Danilo R. Streck explique que le concept d'exclusion sociale tend aujourd'hui à remplacer celui d'oppression au sein de la communauté freiréenne. Cette information est notamment disponible dans le document de présentation du projet de recherche sur lequel il travaillait avec son équipe, disponible pour consultation publique à Unisinos et intitulé «*Práticas educativas, justiça social e desenvolvimento: A educação popular frente às reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009)*».

La compréhension que fait Freire du concept de dialogue évolue dans le même sens que la relation qu'il voit entre éducation et politique¹¹: le dialogue effectue aussi le passage de la vision révolutionnaire à celle radicale démocrate alors que Freire l'associe, à partir des années 1980, aux notions de *multiculturalité* et d'*unité dans la diversité* (Mendonça, 2008, p. 134-135). Ainsi, par exemple, l'union concerne moins celle des opprimés contre les oppresseurs que celle des «différents» contre les antagoniques (Zitkoski, 2007, p. 241). De même, la synthèse culturelle ne doit plus être comprise comme celle de *la vision* des opprimés avec *la vision* des leaders mais celle des *visions multiples* de ces «différents» avec *les visions multiples* des leaders.

5.2.5 Argumenter en vue d'atteindre le consensus

Loin de menacer notre identité¹² (in Mädche, 1998, p. 72), les «nouvelles compréhensions» qui émergent du processus de synthèse participent de son développement puisque une attitude non-autoritaire avec la connaissance permet une «expérience continue et approfondie du monde (Mädche, 1998, p. 72).

Le dialogue est la véritable source de connaissance! Avec lui les interlocuteurs parcourront un processus collectif de connaissance, dans lequel il n'existe pas de savoirs et de non-savoirs, mais des gens en communication qui contribuent au dialogue par l'intermédiaire de leurs propres expériences en guise de connaissance, ouvrant le chemin menant à une meilleure compréhension (Mädche, 1998, p. 72) [notre traduction].

En parlant de la nécessaire union de la gauche, Freire note que le dialogue entre des postures différentes permet de *contredire* (2002, p. 21), bref d'argumenter, ce qui permet d'éviter qu'un conflit conciliable (Freire donne en exemple les particularismes des gauches) ne soit présenté comme inconciliable. Pour Freire, la gauche, plutôt que de faire des pactes comme elle le fait dans son opposition à la droite, doit encourager le nécessaire dialogue (*ibid.*).

Dialoguer permet de créer une vision critique du monde et d'atteindre le consensus (Russo et al., p. 118). Acte rationnel et critique, le véritable dialogue mène de lui-même à la «bonne option», soutient

¹¹ Voir chapitre IV.

¹² Ostermann & Nicklas, 1976.

Freire qui dit que dans une approche dialogique certains savoirs en viennent à «s'essouffler» eux-mêmes, sans qu'on ait besoin d'en imposer d'autres (Freire, 2000, p. 83). La nouvelle compréhension qui émerge, critique, devient une compréhension de groupe social (*id.*, p. 84). Ainsi, pour s'expérimenter véritablement comme être humain, on a besoin d'être en relations avec les autres; c'est, rappelle Mädsche, le principe de l'intersubjectivité.

Dans la discussion active – et dialectique – avec le monde, l'homme se découvre lui-même; dans le dialogue avec son prochain à propos du monde, il se reconnaît comme sujet. Ceci montre que l'homme, en plus du monde dans lequel il est créatif, a aussi besoin de l'autre, avec qui il parle de son action et de sa connaissance, pour pouvoir devenir réellement un homme. Il expérimente sa propre subjectivité de manière consciente et peut ainsi comprendre celle des autres [...] Dans le dialogue entre le je et le tu (Buber, 1979), l'homme parvient à ce qu'il est et peut être. Le je a besoin du tu, et c'est seulement dans le tu qu'il se découvre lui-même comme un je (Mädsche, 1998, p. 72) [notre traduction].

5.2.6 Apparents paradoxes

Lima identifie trois apparents paradoxes dans la conception freiréenne de la communication et du dialogue. Premièrement, l'auteur rappelle que pour Freire il est nécessaire que les leaders établissent un climat de confiance mutuelle entre eux et les opprimés, tout en restant méfiants à la dualité des opprimés qui accueillent l'opprimeur en eux. Il n'y a ici qu'apparente contradiction puisque, interprète Lima, le processus dialogique débute par la mise en place de conditions favorables au développement de la confiance personnelle des opprimés en eux-mêmes, suivie d'une confiance dirigée vers les autres (Lima, 1984, p. 69-70).

Deuxièmement, Lima souligne le caractère «mystérieux» du dialogue chez Freire, qui est basé, dans la tradition bubérienne, sur la rencontre je-tu en face à face, puis ensuite transposé à une plus grande échelle. Comment, concrètement, peut se produire ce dialogue? Notamment par le biais du témoignage de la part du leader et du *feedback* (pour s'assurer que les actions des leaders correspondent aux attentes du peuple) (Lima, 1984, p. 71). Cette question de l'échelle ouvre tout un thème qui n'a été que peu exploité par Freire: la question des médias de masse. Dans *Pedagogia da autonomia* (2008), Freire aborde la question de la télévision que nous devrions toujours regarder avec un regard critique; dans *Cartas a Cristina* (2002) il pose la question de la *formation* du destinataire comme condition pour faire de l'information une communication.

L'information est communicante, ou génère la communication, quand le destinataire de l'information *saisi* la substance du contenu de l'information, quand celui qui reçoit l'information fait plus que recevoir et, recréant la réception, la transforme en production de connaissance du *communiqué*, se transformant lui-même en sujet du processus d'information qui devient alors *formation*. La formation, à son tour, ne peut pas se donner dans la limitation a-critique et asphyxiante des savoirs techniques et spécialisés. Il n'y a formation que dans la mesure où nous allons au-delà des limites d'un savoir purement utilitariste (2002, p. 136) [notre traduction].

Mais c'est sans surprise que Freire considère en général les médias de masse comme «[...] *des propagateurs des mythes, des normes et des valeurs des minorités oligarchiques et, par là même, comme les instruments d'une communication verticale et aliénante qui contribue à l'assujettissement des opprimés*» (Beltrán, 1979, p. 13).

Lima met troisièmement le doigt sur l'impossible dialogue entre classes différentes, position avancée explicitement par Freire, notamment dans *Pédagogie des opprimés*. Pour Freire, explique-t-il, les actions culturelles libératrices des opprimés ne visent pas à établir le dialogue avec les oppresseurs mais bien à *empêcher ceux-ci d'opprimer*¹³. Aussi, si le dialogue est par définition impossible entre classes antagoniques, il est, interprète Lima en référence aux expériences de Freire au Chili, possible entre individus appartenant à des classes différentes (Lima, 1984, p. 69). Le dialogue, précise Scocuglia, qui avait d'abord été pensé comme une possibilité de médiation entre les classes, est finalement compris comme une «[...] *action entre les égaux et les différents, mais contre les antagoniques*» (Scocuglia, 1997, p. 101).

5.2.7 Dialogue et action communicative

Nous touchons ici à un point important concernant le dialogue chez Freire. Plusieurs auteurs ont noté la proximité entre le dialogue freiréen et l'action communicative habermassienne (Morrow et Torres, 2002; Barranquero, 2005; Martini, 2007; Pitano, 2007), et la plupart d'entre eux ont aussi remarqué des différences fondamentales qui invitent à la retenue; comme le note Pitano, le dialogue de Paulo Freire n'est pas synonyme de l'action communicative de Habermas (2007, p. 126), et il est de première importance d'expliquer sommairement cela afin de bien comprendre le dialogue freiréen. Martini (2007) nous aide tout d'abord à résumer l'action communicative habermassienne.

¹³ Rappelons-nous que la libération de l'humanité, tâche des opprimés, est basée sur la logique de la dialectique maître-esclave de Hegel.

Dans sa Théorie de l'action communicative, qui est à la fois une théorie de la rationalité et une théorie sociale (Martini, 2007, p. 265), Habermas oppose le Système (raison instrumentale) au Monde de la vie (rationalité). Le problème pour Habermas est que le Monde de la vie est colonisé, fragmenté par le Système qui empêche l'individu de synthétiser, d'avoir une vision d'ensemble. Il donne en exemple le marché comme intégration systémique dans laquelle l'argent et le pouvoir «[...] *président le processus de rationalisation opérant de manière abstraite, sans besoin de processus de communication pour intervenir dans le monde social*» (*id.*, p. 270) [notre traduction]. Le politique est absorbé par l'économique et «[...] *la couverture juridico-formelle est étendue à toutes les formes concrètes de la vie*» (rationalisation des valeurs culturelles) (*ibid.*) [notre traduction].

Habermas veut procéder à la décolonisation du Monde de la vie par

[...] un ensemble de procédés capables d'assurer la recherche de critères minimums pour une compréhension rationnelle. Cela conduirait, au plan normatif, à une éthique discursive, au plan cognitif à une compréhension basée sur la raison et au plan esthétique à la recherche de critères d'appréciation et de critique esthétiques, et à l'expression de la subjectivité (*ibid.*) [notre traduction].

Les présupposés de cette décolonisation sont d'une part «[...] *l'adhésion pragmatique et pratique à des règles discursives* [et] *l'engagement pratico-éthique avec les critères de compréhension dans le sens de la recherche coopérative du vrai, juste et bon*» (*ibid.*) [notre traduction]. C'est par le dialogue et la discussion autour d'aspects «problématisables» du monde de la vie qu'il est possible pour des gens linguistiquement compétents d'obtenir un accord, c'est-à-dire une entente, une compréhension mutuelle (*id.*, p. 276).

La particularité de l'action communicative réside à la fois dans l'intelligibilité et l'exactitude (linguistique) des actes de parole, et dans les prétentions de vérité de ces actes, qui peuvent être rationnellement critiquées (*id.*, p. 277). De plus, il y a une dimension éthique et universaliste puisque tous ont le droit et le devoir de participer. «*De cette manière le dialogue et la critique sont des éléments de la propre action communicative et celle-ci, en tant que discours problématisateur, peut conduire à des consensus capables de promouvoir des accords démocratiques*» (*ibid.*) [notre traduction].

5.2.8 Proximité et distance entre Freire et Habermas

Le dialogue freiréen et l'action communicative se rejoignent sur plusieurs points, dont en voici quelques-uns. Dans des contextes différents les deux auteurs ont dû faire face aux conséquences du totalitarisme et ont su les transformer en motifs d'émancipation pour l'humanité (Martini, 2007, p. 265); le dialogue et la critique ont chez les deux la même origine hégéliéno-marxiste (*ibid.*); la notion de Sujet et la dimension intersubjective sont importantes tant pour Habermas que pour Freire (*ibid.*) et les deux proposent d'ailleurs un «*dualistic social paradigm*» basé sur l'intersubjectivité, évitant la traditionnelle dichotomie sujet/objet, individu/structure, etc. (Barranquero, 2005, p. 921); Freire et Habermas ont aussi largement contribué au «paradigme participatif» (*id.*, p. 920); l'axe de leur développement théorique est le changement social et vise le développement par l'action dialogique; (*id.*, p. 921). Finalement les deux auteurs partagent plusieurs thèmes en commun, comme le «monde de la vie», le dialogue et la critique (Martini, 2007, p. 265); l'éducation, la démocratie, la liberté et la justice sociale (Pitano, 2007, p. 132).

Ainsi, Freire et sa proposition éducative dialogique se situent près du courant «[...] *pragmatico-linguistique de la philosophie qui trouve dans l'action communicative l'outil pour récupérer la rationalité, entendue comme la possibilité de réguler rationnellement les comportements sociaux et de fonder la progression des apprentissages collectifs*» (Russo et al, 1999, p. 115) [notre traduction].

Mais bien qu'ils partagent plusieurs points communs, Freire et Habermas divergent à plusieurs niveaux. Nous avons identifié trois différences majeures. Il y a premièrement la question des partenaires du dialogue. Alors que Habermas pense à la «totalité des différents», Freire se préoccupe de la «portion opprimée du tout inégal» (Pitano, 2007, p. 133) ou, pour le dire autrement, pense à la portion des «différents et non-antagoniques» qui veulent s'engager dans le dialogue par opposition aux antagoniques (que Freire identifie plus souvent qu'autrement comme la classe des oppresseurs) qui refusent le dialogue.

Deuxièmement il faut relever la question des prédispositions nécessaires au dialogue. Une grande partie de l'engagement pratique de Freire s'est faite autour de l'approche de la conscientisation avec des groupes qui n'avaient pas (encore) atteint le niveau de conscience critique nécessaire au dialogue rationnel. Comme le souligne Pitano, «[...] *les opprimés représentent la souhaitée unité dans la*

diversité, l'union des différences qui, selon Freire, doivent gagner suffisamment en maturité "pour accepter le dialogue, l'être ensemble, entre elles"¹⁴ » (in Pitano, 2007, p. 127) [notre traduction].

Troisièmement, il faut attirer l'attention sur la finalité du dialogue chez Freire, ou de ce que signifie pour lui, pour reprendre le terme de Russo, «récupérer la rationalité» (1999, p.115). Comme nous avons vu, le dialogue est pour Freire praxis et doit se prolonger dans l'action transformatrice pour être véritable. En ce sens le dialogue prend chez Freire les couleurs de l'action sociale et témoigne ainsi, comme le souligne Barranquero, d'une conception différente du changement social chez les deux auteurs: Habermas vise le consensus alors que dans le dialogue de Freire les principaux moteurs du changement sont les contradictions dialectiques et les conflits (Barranquero, 2005, p. 921). En ce sens, nous sommes d'avis que la philosophie de Freire cadre mieux avec le thème de la lutte pour la reconnaissance que développe entre autres Honneth¹⁵, qui a justement succédé à Habermas au sein de la Théorie critique.

Pour ces trois raisons, Freire nous apparaît comme étant beaucoup plus réaliste que Habermas. Pitano a d'ailleurs relevé dans la théorie habermassienne plusieurs suppositions idéalistes: monde de la vie «comme savoir de fond» supposé comme évident par tous; atteinte du consensus après argumentation; confiance dans les autres; liberté de tous; égalité de pouvoir dans le groupe; reconnaissance de tous comme partenaires égaux; capacité de tous à l'auto-détermination, etc. Ces suppositions, note l'auteur, sont d'autant plus susceptibles de soulever le doute de leur effectivité dans un contexte comme celui brésilien, traditionnellement inégal et injuste (Pitano, 2007, p. 130). Mais la caractéristique la plus idéaliste de la proposition habermassienne est probablement le présupposé selon lequel [tous] les individus poursuivent des objectifs qui correspondent à leurs intérêts sans toutefois viser le succès avant tout (solidarité) (*id.*, p. 131).

Encore une fois, le contexte est intéressant pour donner des pistes d'explications quant aux différences entre le dialogue de Freire et l'action communicative de Habermas. Au niveau théorique, Habermas est marqué par des auteurs «du nord» alors que Freire ajoute à ces références une «touche du sud»,

¹⁴ Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 154.

¹⁵ Voir Honneth, Axel. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003, 291 p.

notamment la théologie de la libération et la théorie de la dépendance (Barranquero, 2005, p. 920-921). De plus, Pitano note avec justesse que Freire était, à la différence de Habermas, moins un penseur théorique qu'un homme de terrain engagé concrètement dans la lutte contre les contradictions sociales (Pitano, 2007, p. 132).

En conclusion, nous pouvons résumer en disant que l'action communicative habermassienne représente chez Freire le moment réflexif de la praxis qui survient entre non-antagoniques ayant déjà développé une conscience critique. Mais le dialogue freiréen implique une dimension fondamentale qui va au-delà de la «*communauté idéale de parole*¹⁶» habermassienne (Pitano, 2007, p. 132) alors qu'il est un élément stratégique de la lutte des opprimés qui retrouvent leur parole, qui est praxis, et la font entendre. Pour Freire, le dialogue sera toujours impossible entre les classes et celles-ci ne disparaîtront pas (enfin pas par magie), si bien que l'idée du consensus dans une société juste paraît trop idéale et doit être accompagnée de la lutte concrète pour l'humanisation afin de devenir utopique¹⁷, possible. «*[La] communication doit être vécue par les êtres humains comme leur vocation humaine. En d'autres mots, la communication doit être vécue dans sa dimension politique*» (Lima, 1984, p. 65) [notre traduction], qui est celle d'une lutte dialogique pour la radicalisation de la démocratie. Nous développons ces thèmes dans le prochain chapitre qui aborde le concept de participation.

¹⁶ «*comunidade ideal de fala*».

¹⁷ Voir chapitre VII.

CHAPITRE VI

PARTICIPATION

Le deuxième concept sur lequel nous nous arrêtons dans notre lecture communicationnelle est celui de participation. Le chapitre s'ouvre sur l'origine du concept dans le contexte brésilien et sur les différentes significations particulières qu'il prend dans la philosophie de Freire. Nous proposons ensuite une perspective globale de la participation axée sur les dimensions de citoyenneté et de démocratie, ce qui permettra d'une part de comprendre comment ce concept est directement lié à celui de communication, et d'autre part de nous engager sur le chemin du concept d'humanisation, objet du chapitre suivant.

6.1 Origines du terme et contextualisation

Le contexte à partir duquel Freire a développé sa pratique pédagogique et sa philosophie était marqué par la non-participation. Freire attirait l'attention sur l'inexpérience de la démocratie des Brésiliens et *«[...] sur l'absence, dans le contexte qui fut le nôtre, de ces conditions indispensables à la création d'un comportement de participation»* (Freire, 1978, p. 68)¹. Que Freire intègre la participation à sa philosophie et en fasse même la figure de proue de sa pratique, alors qu'il est Secrétaire à l'éducation de la ville de São Paulo, témoigne des transformations socio-politiques et culturelles en cours au Brésil lorsqu'il rentre d'exil à la fin des années 1970. La force du concept de participation vient des mouvements de mobilisation sociale pour la démocratisation de la société, qui s'intensifient justement au Brésil à partir des années 1970 (Weyh, 2010, p. 302); la participation dont il est question ici est celle conquise par les luttes populaires.

¹ Voir chapitre II.

6.2 Significations particulières

Comme le souligne Cênio Weyh (2010), la participation prend différentes formes sous la plume de Freire. Dans *Educação e mudança* elle désigne la présence des masses populaires dans la prise de décision sur les choix/directions de la société. Dans *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, écrit en collaboration avec Adriano Nogueira, elle est associée à la culture populaire et prise comme caractéristique de l'éducation populaire alors qu'elle est envisagée comme une médiation éducative. Dans *Educação na cidade*, qui aborde plus directement ce concept et correspond à la période où Freire était Secrétaire à l'Éducation de la ville de São Paulo, il est précisé que la véritable participation va plus loin que la simple collaboration des secteurs populaires avec l'administration publique.

Pour nous, la participation ne peut être réduite à une simple collaboration que les secteurs populaires peuvent et doivent fournir à l'administration publique. [...] Elle implique de la part des classes populaires un "être présent dans l'histoire et pas simplement y être représenté". Elle implique la participation politique des classes populaires par le biais de leurs représentations au niveau des options et des décisions; il ne s'agit pas simplement de faire ce qui est déjà programmé. [...] La participation populaire n'est pas pour nous un slogan, mais à la fois l'expression et le chemin de la réalisation démocratique de la ville² (in Weyh, 2010, p. 302-303) [notre traduction].

Dans *Política e educação*, Freire présente la participation comme un droit citoyen (*id*, p. 302). «*La participation, en tant qu'exercice de voix, d'avoir une voix, de s'ingérer, de décider en certains niveaux de pouvoir, en tant que droit de citoyenneté, se trouve être en relation directe, nécessaire, avec la pratique éducative-progressiste*³» (*ibid.*) [notre traduction].

6.3 Perspective globale

Le concept de participation chez Freire, au-delà des particularismes qu'il prend selon l'angle traité par l'auteur, est dans une perspective globale directement lié à celui de communication et à la vocation ontologique d'être sujet. Participer permet à la praxis dialogique de prendre forme, et pour Freire *nous sommes des êtres de participation* puisque la nature humaine nous fait *acteurs et non spectateurs*.

² Freire, Paulo. *A educação na cidade*, 1991, p. 75. Encore ici, la traduction officielle française (1991) ne rend pas justice à la version originale portugaise et est incorrecte, présentant entre autres des erreurs d'adjectifs possessifs qui altèrent sa signification. Pour cette raison nous traduisons librement cet extrait.

³ Freire, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 73.

D'ailleurs, l'ensemble de sa proposition pédagogique est basé sur la participation des *educandos*. La participation, chez Freire, représente en quelque sorte le dialogue à plus grande échelle (des relations interpersonnelles et de la conscience-monde vers le Cercle de culture, le quartier ou la collectivité, etc.).

Comme le fait remarquer Lima, la véritable participation ne sera donc jamais celle, populiste, qui est concédée de façon paternaliste (Lima, 1984, p. 28), mais bien celle conquise par la lutte pour l'humanisation. Ce qui ne veut pas dire que la participation signifie le pouvoir de «faire n'importe quoi»; de la même manière que pour Freire la relation professeur-élève (ou parent-enfant, etc.) doit témoigner de la tension nécessaire entre autorité et liberté (la liberté ne prenant sens que dans sa relation dialectique avec l'autorité, et vice versa) afin d'éviter de tomber dans l'autoritarisme ou la licence (Freire, 2008, p. 104-108), la participation doit être encadrée par les leaders politiques⁴.

Pour bien comprendre la signification de la participation chez Freire, il est important de porter notre attention sur deux dimensions qui lui sont intimement liées: la citoyenneté et la démocratie.

6.4 Citoyenneté

De façon très générale, pour Freire «[...] un citoyen désigne un individu jouissant des droits civils et politiques d'un État, [alors que] la citoyenneté a à voir avec la condition de citoyen, c'est-à-dire avec l'usage des droits et le droit d'avoir des devoirs de citoyen» (Freire, 1995, p. 45) [notre traduction]. Pour Freire, la notion de citoyenneté ne se limite bien sûr pas à cette définition juridique, et agir en citoyen signifie pour lui davantage que maîtriser des compétences civiques.

La citoyenneté renvoie pour Freire au fait d'assumer critiqueusement notre présence historico-éthico-culturelle⁵ dans le monde, présence qui est politique (Freire, 2000, p. 31). Pour Freire la citoyenneté est en effet active alors qu'elle «[...] est comprise comme l'appropriation de la réalité pour y agir,

⁴ Dans le même ordre d'idées, lorsque Freire en appelle à la démocratisation de l'éducation, il n'entend pas évacuer tous les spécialistes de cet espace, mais bien inclure dans le processus ceux qui d'ordinaire en sont exclus (Freire, 2004, p. 94).

⁵ Notre expression.

participant ainsi consciemment en faveur de l'émancipation» (Herbert, 2010, p. 67) [notre traduction]. Elle est associée au fait de *prononcer* la réalité, dans l'acte d'annoncer et de dénoncer: «*[c'est] la dénonciation d'un présent devenant toujours plus intolérable et l'annonce d'un futur à être créé et construit politiquement, esthétiquement et éthiquement, par nous-mêmes, femmes et hommes*⁶» (in Herbert, 2010, p. 68) [notre traduction].

Herbert note finalement que la citoyenneté ne se restreint pas chez Freire à l'individu: elle a des caractéristiques de collectivité et implique des notions de partage, d'échange et de participation. «*La citoyenneté se manifeste par le biais des relations sociales, par le biais de l'exercice de produire [la] collectivité et [du] pouvoir d'entretenir des relations continues en faveur de l'expérience des droits et devoirs des individus dans les groupes sociaux*» (*ibid.*) [notre traduction]. Sociale, la citoyenneté n'est pas confinée à un espace particulier et va être exercée à *partir de* et *dans* la réalité où se produit le débat et la réflexion (*ibid.*).

En tant que présence assumée, la citoyenneté se construit selon le principe de la reconnaissance intersubjective⁷. «*L'assomption de nous-mêmes ne signifie pas l'exclusion des autres. C'est l'altérité du «non je» ou du tu qui me fait assumer la radicalité de mon je*» (Freire, 2006c, p. 57). La participation citoyenne implique que l'un se reconnaisse lui-même comme un sujet capable de participer aux prises de décisions, qui concernent aussi les autres, dans une relation d'égalité, et reconnaisse également l'autre comme étant lui-aussi un sujet (Lima, 1984, p. 118). Le dialogue chez Freire peut mener à cette reconnaissance intersubjective nécessaire à la participation. Comme le remarque Alves (2006, p. 125) Freire met de l'avant, dans plusieurs de ses ouvrages, l'idée selon laquelle radicaliser la valeur de la culture dialogique permet de créer un processus communicatif qui génère la citoyenneté dans l'espace public (la polis), comme *Cartas a Cristina* et *Cartas a Guiné-Bissau*, *Pedagogia da indignação* et *Educação na cidade*.

⁶ Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 11^e ed. São Paulo, Paz e Terra, 2003, 91.

⁷ Voir chapitre V.

Freire conçoit que c'est dans la lutte contre les injustices que nous nous affirmons (Freire, 2000, p. 81).

It happens that struggle is a historical and social category. Therefore it has historicity. It changes from one space-time to another space-time. The fact of the struggle does not militate against the possibility of pacts, agreements between the antagonistic parties. In other words, agreements and accords are part of the struggle, as a historical, and not metaphysical, category⁸. (Freire, 2004, p. 32).

Chez Freire la citoyenneté, dynamique, se constitue et se réinvente continuellement dans un mouvement d'action-réflexion médiatisé par la lutte entre les résistances au changement et les nouvelles manifestations culturelles: «*La citoyenneté est une invention sociale qui exige un savoir politique qui se génère à la fois dans la lutte citoyenne et dans la réflexion sur la propre citoyenneté*» (Freire, 2002, p. 152) [notre traduction].

Bien que Freire se soit toujours opposé à séparer culture et politique, Giroux note qu'il n'a pas fait l'erreur de plusieurs de ses contemporains de mélanger culture et politique de la reconnaissance.

La politique était davantage qu'un geste de traduction, de représentation et de dialogue; elle impliquait aussi la mobilisation des mouvements sociaux contre les pratiques économiques, ethniques et sexistes oppressantes instituées par la colonisation, par le capitalisme global et par les structures de pouvoir oppressantes (Giroux, 2010, p. 114) [notre traduction].

L'engagement citoyen représente donc pour Freire davantage qu'un engagement à défendre ses propres intérêts ou ceux du groupe auquel on appartient, et devient un engagement dans la lutte pour l'humanisation. Le mouvement continu de la citoyenneté qui se réinvente est enclenché par cet engagement qui donne naissance (et/ou alimente) le processus de conscientisation. «*L'engagement dans le conflit donne naissance à notre conscience*», dit Freire (2002, p. 225) [notre traduction]. Car les luttes politiques, à l'image du processus de conscientisation duquel elles font partie, se jouent dans l'opposition dialectique entre les expériences quotidiennes et les structures oppressives: «*[les] luttes politiques sont vaincues et perdues à l'intérieur de ces espaces spécifiques, mais hybrides, qui [lient]*

⁸ Ainsi, les moments historiques dans lesquels la survie de la «totalité sociale», qui est dans l'intérêt de toutes les classes, est en jeu, leur impose de s'entendre, de chercher à se comprendre. Mais il ne faut pas se méprendre, ces moments particuliers ne veulent pas dire que les classes sociales sont chose du passé (Freire, 2004, p. 32).

la trame narrative des expériences quotidiennes à l'importance sociale et la force matérielle du pouvoir institutionnel» (Giroux, 2010, p. 114) [notre traduction].

Ce conflit, dont parle Freire, est avant tout et sans surprise un conflit de classe, thème central à l'ensemble de son oeuvre. Dans leur lutte, les classes dominées doivent continuer d'apprendre à imposer des limites à leurs concessions; «[...] *in other words, that they teach the dominant classes the limits within which they themselves can move*» (Freire, 2004, p. 78).

Mais la lutte, de l'avis même de Freire, est devenue plus complexe qu'une opposition de classes, et englobe aussi tous les facteurs de discrimination (genre, ethnie, orientation sexuelle, etc.) qui freinent les développements démocratiques. Car la lutte pour l'humanisation passe par celle pour la radicalisation de la démocratie. Voyons ce que Freire comprend, justement, par démocratie.

6.5 Démocratie

Freire insiste pour dire que la démocratie est avant tout un mode de vie, un comportement humain caractérisé par le recours au jugement critique (1978, p. 84). La démocratie radicale, dans laquelle la participation est pour Freire une composante incontournable, se pose comme la forme d'organisation politique qui correspond à la nature humaine en construction; elle est pour Freire le chemin de la réalisation du *ser mais*: «*Je n'hésiterais pas à affirmer que, le ser mais s'étant historiquement imposé comme la vocation ontologique des femmes et des hommes, la forme de lutte ou de quête la plus adéquate à la réalisation de la vocation du ser mais est démocratique*» (2002, p. 192) [notre traduction]. La démocratie (ou plutôt la lutte démocratique) est donc un facteur de changement social, et non seulement un résultat de ce changement (Freire, 2004, p. 97). Tout comme la participation, la démocratie ne peut pas nous être concédée et nous avons donc un devoir de lutter soit pour l'obtenir, soit pour la maintenir, soit pour la radicaliser.

La société étant un lieu de conflits et de luttes, vouloir créer une société (ou à plus petite échelle une école, par exemple) homogène est contre nature et artificiel (Freire, 1995, p. 70-71). Le conflit, dans une perspective démocratique, est non seulement inévitable mais positif, poursuit Freire (*ibid.*): il est

formateur et stimule la pensée critique. La démocratie s'apprend⁹ (Freire, 2002, p. 203) et implique l'apprentissage de valeurs éthiques dont voici quelques exemples.

Il faut tout d'abord être humble. Notre manière de penser, d'être dans le monde, de nous positionner face aux injustices et d'analyser les faits ne peut faire l'unanimité; la critique est inévitable et lorsqu'elle est éthique et fondée nous devons selon Freire non seulement la recevoir, mais aussi réviser nos positions (Freire, 1995, p. 59). Par contre, le droit de critiquer est accompagné du devoir, critiquant, de connaître notre sujet et de ne pas mentir; c'est un impératif éthique de première importance dans l'apprentissage de la démocratie (*ibid.*).

Freire pose la tolérance comme condition de la démocratie (2002, p. 194). Le tolérant, loin de fuir le conflit ou de le nier, défend ses positions et ses convictions mais, ce faisant, discordant, il a le devoir d'être honnête et rigoureux intellectuellement. La tolérance demande la cohérence (*id.*, p. 195).

La démocratie idéale est impossible à atteindre car elle n'a pas de force sanctifiante; tous ne décident pas de s'engager dans l'option dialogico-critique. Mais la démocratie peut punir. *«Nous avons besoin d'une démocratie qui, fidèle à la nature humaine qui nous rend capables d'éthique comme de transgression de l'éthique, établit des limites à la capacité de mal agir des hommes et des femmes»* (Freire, 2000, p. 48) [notre traduction].

Freire indique que la réalité démontre que dans une perspective démocrate radicale la reconnaissance juridique n'est pas suffisante en soi, car la démocratie «purement formelle» ne fait pas grand chose pour la libération des opprimés, sinon permettre l'usage d'espaces que la démocratie ne peut refuser (2002, p. 193). Et encore là, la présence des masses populaires dans la vie publique est souvent perçue comme un signe de mauvaise santé démocratique: *«[c'est] que, pour les autoritaires, la démocratie se détériore quand les classes populaires se font trop présentes dans les écoles, dans la rue, sur les places publiques, dénonçant la laideur du monde et annonçant un monde plus joli»* (Freire, 1995, p. 77) [notre traduction].

⁹ Freire militait d'ailleurs en faveur de la décentralisation des pouvoirs afin que les communautés apprennent démocratiquement à développer leur autonomie (2006a, p. 52).

De plus, Freire constate que la démocratie néo-libérale tend à légitimer l'exclusion: «[...] *il est intéressant d'observer comment ceux qui vivent bien ont tendance à considérer les autres, ceux qui survivent, comme des incapables, des ignares, des envieux, des dangereux marginaux et tout ce que la ville a de beau, de bien soigné comme leur propriété personnelle*» (Freire, 1991, p. 35). McLaren synthétise en disant que Freire «[...] *was also acutely aware that under the name of « free market» democracy had retracted it's commitment to social justice, and along with that retraction had imperiled it's fundamental commitment to education*» (McLaren, 2000, p. 141).

La démocratie est pour Freire essentiellement incompatible avec le capitalisme cruel et antisolidaire (2008, p. 128; 2006d, p. 70). «*La cruauté et la perversité non-dissimulée font partie de la nature du capitalisme. L'humaniser est un rêve impossible auquel se livrent les esprits angéliques ou les imposteurs invétérés*» (Freire, 2002, p. 242) [notre traduction]. Puisque, selon Freire, l'histoire montre que ce système ne fonctionne pas, les néolibéraux doivent absolument se tourner vers le discours fataliste pour le justifier. Selon ceux-ci, explique Freire, la chute du «socialisme pratique» démontrerait que le capitalisme est le seul modèle possible, encourageant ainsi les laissés-pour-compte à intégrer le mythe de leur responsabilité¹⁰ et construisant une fausse idée «d'excellence» autour de ce système. «*What excellence is this, that sleeps in peace while numberless men and women make their home in the street, and says it is their own fault that they are on the street?*» (Freire, 2004, p. 80).

Pour Freire, ce n'est donc pas vers le capitalisme que la démocratie doit se tourner mais plutôt vers le socialisme. «*Étant radical et substantivement démocrate, je suis socialiste. On ne peut opposer l'un et l'autre, et cela a été une des erreurs tragiques de ce qu'on désigne comme le socialisme réaliste*» (2002, p. 154) [notre traduction]. Il est clair pour Freire que le socialisme réaliste a été un échec à cause de la forme autoritaire qu'il a prise et non pas à cause du rêve socialiste, et sa chute ne marque pas pour Freire la fin du socialisme, comme plusieurs voudraient le laisser croire, mais au contraire la renaissance du rêve (2004, p. 81).

Je me refuse à accepter que la présence de l'autoritarisme dans le socialisme soit due à une incompatibilité ontologique entre l'être humain et l'essence du socialisme. C'est comme si nous disions: «la nature est à ce point réfractaire aux vertus fondamentales du socialisme que seulement sous la contrainte est-il possible de le faire fonctionner» (2006d, p. 35) [notre traduction].

¹⁰ Freire se souvient de cette femme rencontrée aux États-Unis et qui, lorsque Freire lui avait demandé si elle était nord-américaine, lui avait répondu: «je ne suis pas nord-américaine, je suis pauvre» (2006c, p. 83).

Entre l'échec du socialisme autoritaire et la barbarie intrinsèque au capitalisme, il faut faire correspondre démocratie et socialisme. Il s'agit pour Freire de notre défi de fin de siècle et de début de millénaire (2002, p. 180).

Nous venons de voir que le concept de participation entretient chez Freire des liens avec celui de communication: en plus d'être traversée par l'essence de la communication (on pourrait même dire que la participation représente le pôle action de la praxis dialogique), la participation, tout comme la communication, engage sur le chemin de l'humanisation. Nous allons maintenant compléter notre lecture communicationnelle en explorant le concept d'humanisation chez Freire, avant de synthétiser en abordant le fil conducteur communicationnel qui lie ces trois concepts ensemble.

CHAPITRE VII

HUMANISATION

Le regard que nous venons de poser sur les concepts de communication et de participation chez Freire montre que ceux-ci engagent dans la direction de la vocation ontologique de l'être humain qui est de lutter pour le *ser mais*. Le troisième pôle de notre lecture communicationnelle aborde justement le concept d'humanisation. Nous commençons par le définir avant d'aborder deux de ses dimensions les plus importantes, celles de l'éthique et de la justice sociale. Nous terminons ce chapitre sur l'utopie freiréenne de l'unité dans la diversité, emblématique de sa posture radicale démocrate.

7.1 Définition du concept

Laissons Mendonça, pour qui la pédagogie de Freire est une pédagogie de l'humanisation, introduire ce concept.

[L'] humanisation a à voir avec un projet de transformation historico-social engagé dans la libération utopique, qui donne sens à la réalisation transformatrice de l'existentialité sujet-monde et chemine dans la perspective de la vocation ontologique et historique pour le plus-être, comme affirmation de l'humanité qui se concrétise à travers une praxis partagée (Mendonça, 2008, p. 43) [notre traduction].

L'humanisation est liée chez Freire à ses influences existentialistes¹. Freire comprend l'être humain comme étant inachevé et en continuelle construction, et la nature humaine est ainsi devenue, socialement et historiquement, une vocation pour l'humanisation (Freire, 2002, p. 208), à cause du goût pour la liberté et de l'amour à la vie (*id.*, p. 213).

¹ Voir chapitre III.

L'humanisation est possible mais n'est pas destinée: Freire rappelle souvent que *l'histoire est une possibilité* dans laquelle humanisation comme déshumanisation peuvent se produire. La première est une lutte et doit être envisagée dans sa relation dialectique avec la deuxième, réalité concrète. «*Le rêve pour l'humanisation [...] passe par la rupture des chaînes réelles et concrètes, d'ordre économique, politique, social et idéologique qui nous condamnent à la déshumanisation*²» (in Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167) [notre traduction]. En réponse à la réalité déshumanisante «*[...] la lutte se fonde anthropologiquement et éthiquement dans le processus de construction de cet être inconclu qui cherche à récupérer son humanité ou à surpasser les situations-limites pour réaliser son plus-être*» (Zitkoski, 2010, p. 211) [notre traduction].

Le «plus-être» (*ser mais*) représente tout le potentiel de réalisation personnelle (et aussi collective, l'existence se réalisant en communication avec les autres) inépuisable (pour Freire l'être humain est par nature inachevé, *en train d'être*, et n'atteint sa plénitude que dans la rencontre avec son Créateur) et qui pousse l'être humain à «*[s'aventurer] curieusement dans la connaissance de soi et du monde, en plus de lutter pour l'affirmation/conquête de sa liberté*» (Zitkoski, 2010, p. 369) [notre traduction].

Il faut ici donner quelques précisions sur le concept de liberté pour mieux comprendre l'humanisation. Comme l'humanisation, la liberté est comprise chez Freire dans sa dimension existentielle; la liberté et la peur de la perdre forment «*le noyau fondamental de la vie*³» (Freire, 2002, p. 240). Ainsi «être libre» implique de lutter soit pour maintenir sa liberté, soit pour la reconquérir, soit pour la développer (*ibid.*), ce qui fait conclure à Freire que la dimension fondamentale «liberté/peur de la perdre» prend naissance dans un noyau encore plus profond, qui est celui de la communication (*ibid.*).

Pour Freire, les concepts *libération* et *humanisation* sont pratiquement synonymes⁴. Nous préférons utiliser *humanisation* puisqu'il nous semble renvoyer davantage à *démocratie* alors que *libération* renverrait davantage à *révolution*; nous avons vu que la philosophie de Freire a évolué dans le sens de

² Il y a une erreur dans la liste de références du *verbete* «Ética», tiré du *Dicionário Paulo Freire*: la référence de Freire (1992) n'y apparaît pas, et il nous est donc impossible de savoir de quel ouvrage de Freire les auteurs Trombetta et Trombetta prennent cette citation.

³ «*Núcleo fundamental da vida*».

⁴ Ainsi, le lecteur rencontrera à l'occasion le terme «libération» dans les citations.

la radicalisation de la démocratie, et dans cette optique nous jugeons que *humanisation* est le concept le plus fidèle à sa conception de la communication.

L'humanisation, en tant que lutte, est pour Freire un engagement concret dans la praxis et ne peut se faire de manière abstraite. Ainsi, il n'est pas surprenant que Freire ne puisse concevoir qu'un professeur se dise neutre puisqu'il travaille au service de l'humanité. Ce genre de discours, auquel Freire a notamment fait face aux États-Unis venant de professeurs qui ne pouvaient pas comprendre que l'éducation soit politique, est pour Freire insoutenable puisque trop abstrait. «*Pour moi, l'humanité c'est Maria, c'est Joseph, c'est Carlos, c'est Antonio, dans une certaine position de classe. C'est ça que je comprends, hors de l'abstraction de l'humanité*», leur répondait-il (Freire et Guimarães, 2002, p. 77) [notre traduction].

La communication et la participation peuvent être comprises comme le moteur de l'humanisation: «*[humanisation] signifie assumer le sens de l'existence par le dialogue et par le mouvement critique et réflexif de la conscience, favorisés par une vie remplie dans le sens d'une participation active à la culture et au processus historique et politique*» (Martini, 2007, p. 274) [notre traduction].

L'humanisation est un processus complexe et continu qui englobe à la fois des considérations individuelles et collectives (sociales); l'humanisation doit être celle de l'humain et celle des relations sociales (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167).

Depuis le tout début, même les temps les plus indécis et nébuleux où je commençais à visualiser le processus de libération, je n'ai jamais pu le comprendre comme l'expression de la lutte individuelle des hommes et des femmes mais, d'un autre côté, j'ai toujours refusé de l'appréhender comme un phénomène purement social dans lequel se diluerait l'*individu*, pure manifestation de classe. Au contraire, complexe et pluriel, le processus de libération englobe toutes les dimensions qui marquent fondamentalement l'être humain: la classe, le genre, l'ethnie, la culture (Freire, 2002, p. 208) [notre traduction].

À la fois individuelle et sociale, l'humanisation demande d'accepter certaines tensions et limites, et fait ainsi ressortir la notion fondamentale à Freire selon laquelle la réalisation personnelle est liée à celle des autres. Comme le note avec brillance Giroux, la philosophie de Freire est traversée par la

[...] relation délicate et souvent problématique entre le personnel et le politique. Sa propre vie a été le témoignage non seulement de sa croyance en la démocratie, mais de la notion que notre vie doit

tendre le plus possible à être un modèle de relations et d'expériences sociales qui attestent un futur plus humain et démocratique (Giroux, 2010, p. 113) [notre traduction].

Ces considérations nous emmènent à nous pencher sur la question de la «substance» de l'humanisation, dont le chemin de réalisation est démocratique et qui vise l'affirmation de l'être humain, sujet historico-culturel-éthique. C'est au niveau de l'éthique, point de repère central qui a guidé l'élaboration de la pratique⁵ et de la philosophie de Freire, qu'il faut se tourner pour découvrir les balises qui doivent encadrer la lutte pour l'humanisation des êtres humains.

7.2 Éthique et justice sociale

Chez Freire, l'éthique a à voir avec l'idée de solidarité et pose en son centre la question de la dignité et de la justice. *«Son option humaniste se manifeste clairement dans son éthique de la libération et de la solidarité, qui assume l'engagement de lutter pour la dignité de l'opprimé, de l'exclu, et pour la justice globale»* (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167) [notre traduction].

Pour Freire, notre nature humaine *en train d'être* fait de nous des êtres éthiques par nature: *«Nous ne pouvons nous assumer en tant que sujets de recherche, de décision, de rupture, d'option, en tant que sujets historiques, transformateurs et ne pas nous accomplir en tant que sujets éthiques»* (2006c, p. 35). Personne n'a donc le droit de transgresser l'éthique puisque rien ne justifie la «minimisation» des êtres humains. Il faut lutter pour la préservation de l'éthique; cette lutte est à la fois pour Freire *un droit et un devoir* des opprimés (Freire, 2008, p. 100-101).

En opposition à «l'éthique du marché» qui caractérise le capitalisme et la mondialisation néo-libérale, Freire propose «l'éthique universelle de l'être humain» (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167) que Nita Freire définit comme *«[...] le respect des valeurs et comportements historiques et culturels des populations témoignant de leurs manières d'être «certos» moralement et socialement, et qui déterminent aussi leurs lectures du monde à la fois particulières et universelles»* (Freire, N. 1999, p.

⁵ La formation éthique fait partie de l'éducation chez Freire. *«Le processus éducatif implique de problématiser la réalité sociale oppressante dans l'intention de faire émerger dans les consciences des educandos la liberté responsable et l'engagement avec les autres et avec le monde qui nous entoure»* (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 168) [notre traduction].

149). Elle ajoute qu'éthique et esthétique s'imbriquent, chez Freire, pour qu'on puisse lire le monde de manière *certo* (*ibid.*).

L'esthétique chez Freire renvoie à un espace de liberté de choix et d'intervention critique dans le sens de la valorisation de ce qui favorise l'humanisation, considérant que l'esthétique ne se limite pas aux arts mais à l'ensemble des espaces qui favorisent la vie (Redin, 2010, p. 165). Les sujets esthétiques sont ceux qui s'ouvrent à de nouvelles possibilités et pratiques sociales et se libèrent des références cristallisées (*ibid.*). Il faut, selon Redin, se rendre compte du caractère esthétique de la société, dépasser les anciennes normes de beauté et d'harmonie et rechercher les relations de sens dans le quotidien et les micro-espaces, dans les «fissures» (*ibid.*).

La lutte pour l'humanisation est à bien des égards une lutte pour la justice. *«Une nouvelle humanité n'est possible qu'à partir de l'éthique de la solidarité, qui pose la justice radicale au centre de tout le processus civilisateur [...] Dans cette perspective, il n'est pas possible de vivre de manière éthique sans lutter pour plus de justice et d'égalité sociale»* (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167) [notre traduction].

Chez Freire, le concept de justice prend le sens de «justice sociale»: liée à son engagement comme humaniste radical, la justice renvoie à l'égalité naturelle des êtres humains entre eux; elle est à la fois redistributive et reconnaissante des humains comme sujets historico-culturels (Noël, 2010, p. 235) et éthiques. La justice va donc bien au-delà de la dimension du droit et de la reconnaissance juridique; son lieu n'est pas (seulement) celui du discours ou des articles de lois, mais bien celui concret de la pratique sociale⁶. La justice sociale est celle qui lutte contre toutes les formes de discrimination. *«Pour le dire simplement, la justice consiste selon Freire à redonner à l'être humain les moyens de son humanité»* (*id.*, p. 236) [notre traduction] afin qu'il puisse devenir le sujet de sa propre existence. La justice n'est donc pas le chemin qui mène à l'homogénéisation des relations humaines, mais à un véritable apprentissage de la démocratie dans le sens du vivre ensemble; en ce sens, la question de la justice est liée à celle de la lutte pour la paix (*ibid.*).

⁶ C'est dans sa pratique sociale que le caractère d'une société se révèle, non dans ses discours (Freire, 2002, p. 228).

La lutte pour la paix, qui ne signifie pas la lutte pour l'abolition ni pour la négation des conflits, mais pour leur confrontation juste et critique de même que la recherche de solutions correctes, est une exigence impérieuse de notre époque. La paix, cependant, ne précède pas la justice, et donc la meilleure manière de lutter pour la paix est de faire la justice (Freire, 2002, p. 239) [notre traduction].

Une conception de la justice suppose une position par rapport à la violence. On peut résumer celle de Freire de la manière suivante: puisque le dialogue est impossible avec les classes oppressives, la lutte des opprimés pour l'humanisation mène inévitablement à des affrontements. L'*idéal* est que cette lutte se fasse sans violence, mais celle-ci est acceptable et même nécessaire lorsque l'opresseur nous y oblige puisque «[...] la responsabilité que [les transformations radicales de la société] soient parsemées de violence n'incombe pas à celui qui prétend changer le monde, mais à celui qui prétend que le monde ne change pas» (Freire et Guimarães, 2002, p. 84) [notre traduction]. Cependant, Freire est clairement contre le terrorisme qui nie le concept d'éthique universelle⁷ (2008, p. 14).

Vivre de façon éthique, c'est-à-dire engagé dans la lutte pour la justice sociale, suppose une série de capacités humaines qui peuvent et doivent être apprises, éduquées. De là que Freire affirme qu'*«il ne me fut [jamais] possible de séparer en deux moments distincts l'enseignement des contenus de la formation éthique des educandos⁸»* (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 166) [notre traduction]. Regardons quelques-unes de ces capacités qui nous permettront de mieux comprendre le concept d'humanisation. Aux côtés de l'amour, du respect, de la tolérance et de la cohérence, de l'autonomie et de la responsabilité, de l'humilité, de l'impatient patience, de la posture critique, de la capacité d'indignation⁹ et de la colère juste (*justa raiva*), se trouvent la tension entre la liberté et l'autorité, la générosité et l'espérance.

Freire affirme qu'au bout du compte «[...] l'autorité est une invention de la liberté pour qu'elle, la liberté, puisse continuer d'être» (2002, p. 198) [notre traduction]. Se questionner sur la relation entre liberté et autorité revient à poser la question des limites, et pour Freire la véritable limite est celle dont on perçoit la raison morale: l'extériorité de la limite s'authentifie quand elle peut se convertir en

⁷ Il aurait été intéressant de l'entendre au sujet des événements du 11 septembre 2001.

⁸ Freire, Paulo. «Globalização ética e solidariedade». In *Desafios da globalização*. Dawbor, Ladislau; Ianni, Octavio et Paulo-Edgar A. Resende (orgs.) Petrópolis: Vozes, 1997, p. 106.

⁹ Ce n'est pas par hasard que la femme de Freire, Nita, ait décidé de donner le titre de *Padagogia da Indignação* au livre posthume de Freire, paru en 2000.

intériorité (*id.*, p. 197). Les limites, paradoxalement, peuvent être sources de possibilités. L'autoritarisme, lui, est immoral parce qu'il nie non seulement la liberté des autres mais aussi la sienne propre, en la transformant en droit immoral de contraindre la liberté des autres (*ibid.*). Par ailleurs, défendre ses droits et lutter pour eux n'est pas un signe d'autoritarisme mais plutôt d'amour pour la liberté, la démocratie et la justice (*id.*, p. 196).

La véritable générosité est solidarité et s'oppose à ce que Freire appelle la «fausse générosité», qui concerne tous les comportements qui permettent aux oppresseurs de se donner bonne conscience sans s'engager à changer les structures qui rendent possible l'existence de cette fausse générosité. Humaniste, la véritable générosité «[...] consiste à lutter pour que disparaissent les causes de l'amour falsifié, de la fausse charité qui fait tendre les mains du "laissé-pour-contre" craintif et sans protection, meurtri et vaincu» (Freire, 1983, p. 21).

L'espérance est centrale à la vie et à l'oeuvre¹⁰ de Paulo Freire. McLaren affirme que «[...] in essence, Freire's work is about hope» (McLaren, 2000, p. 161). Pour Freire l'espérance est une exigence ontologique de l'être humain (2006d, p. 30): «[il] faut garder clairement à l'esprit que la désespérance n'est pas la manière naturelle d'exister de l'être humain, mais la distorsion de l'espérance» (2006c, p. 87).

Ayant posé le dialogue et la participation comme le moteur de l'humanisation, l'espérance se trouve à être en quelque sorte le combustible de ce moteur. Sans elle, l'histoire ne serait que déterminisme et ne pourrait être *une possibilité*.

J'aime être humain car, même en sachant que les conditions matérielles, économiques, sociales et politiques, culturelles et idéologiques dans lesquelles nous nous trouvons dressent presque toujours des barrières dont le dépassement est difficile pour accomplir notre tâche historique de changer le monde, je sais aussi que les obstacles ne s'éternisent pas (Freire, 2006c, p. 69-70).

L'espérance chez Freire n'est ni abstraite, idéale ou fataliste (espérer dans l'immobilisme), mais concrète, critique et ancrée dans la praxis. «L'espérance [...] ne consiste pas à se croiser les bras et à

¹⁰ Un de ses ouvrages se nomme à propos *Pedagogia da esperança*.

espérer. J'évolue dans l'espérance alors que je lutte et si je lutte avec espérance, j'espère¹¹ (in Streck, 2010, p. 161). Comme le rappelle Torres (1997, p. 31), l'espérance repose sur la conviction que les structures sociales qui limitent l'action humaine étant socialement construites, elles peuvent être socialement transformées. Nita Freire dit de l'espérance qu'elle est chez Paulo Freire une catégorie politique (Freire, N. 1999, p. 149).

L'espérance est ainsi utopique¹² et prend forme dans l'acte de dénoncer un présent déshumanisant et d'annoncer un futur humanisant, notamment par l'entremise du témoignage (de professeurs, leaders politiques, parents, etc.) et de «*l'acte d'imagination morale¹³*» (Giroux, 2010, p. 113). Selon Alves la dimension de l'espérance inhérente au projet de Freire mène à l'utopie du rêve-possible qui doit se réaliser «*[...] dans le mouvement dialogique des cultures en communication*» (2006, p. 125) [notre traduction].

7.3 L'utopie de l'unité dans la diversité

Le concept d'utopie chez Freire est synonyme d'espérance (Freitas, 2010, p. 413). Comme elle, l'utopie est concrète et associée au double acte de dénoncer et d'annoncer: «*Ce rêve [utopique] est celui d'une société moins injuste, moins perverse, plus démocratique, moins discriminatoire, moins raciste, moins sexiste*» (1991, p. 109).

Une des grandes utopies dans lesquelles Freire s'engage est celle de ce qu'il désigne par l'*unité dans la diversité*. Une stratégie fondamentale de la lutte politique de libération est en effet l'union des «différents» contre les antagoniques (Zitkowski, 2007, p. 241), afin de faire contrepoids aux représentants de la classe dominante qui, malgré leurs différences et leurs particularités, sont unis en ce sens qu'ils forment UNE force de frappe déshumanisante.

¹¹ Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9^e ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 97.

¹² L'utopie chez Freire est concrète et s'oppose au fatalisme.

¹³ «*Ato de imaginação moral*».

Une des stratégies d'action de la théorie antidialogique est d'ailleurs celle de la division¹⁴ (diviser pour mieux régner) et Freire constate que cela fonctionne, les minorités s'isolant les unes des autres dans leurs particularismes et leurs luttes individuelles, ce qui réduit énormément leur force de frappe face à la classe dominante qui, dans le fond, est la seule vraie minorité¹⁵ (in Guareschi et Freitas, 2010, p. 411).

Ces minorités, auxquelles réfère Freire, sont celles qui sont discriminées et/ou exclues en raison de différents facteurs tels que la classe, le genre, l'ethnie, l'orientation sexuelle, etc. La compréhension critique de la situation des minorités dans une culture donnée nécessite de prendre en compte plusieurs facteurs ainsi que leurs relations entre eux. Encore aujourd'hui, regrette Freire, il n'est pas rare que les gens analysent le racisme et le sexisme sans prendre en compte les classes sociales¹⁶ (2004, p. 138).

C'est en s'uniant malgré (grâce à) leurs différences que ces minorités peuvent se transformer en majorité et mettre en branle un processus d'humanisation général.

Les soi-disant minorités, par exemple, doivent reconnaître qu'au fond, elles sont la majorité. Pour parvenir à s'assumer comme majorité, elles doivent travailler leurs ressemblances et non leurs différences, et ainsi créer l'*unité dans la diversité* sans laquelle je ne vois pas comment non seulement perfectionner mais même construire une démocratie substantielle, radicale¹⁷ (in Guareschi et Freitas, 2010, p. 411) [notre traduction].

La lutte pour l'utopie de l'unité dans la diversité signifie déjà le coup d'envoi du multiculturalisme (Guareschi et Freitas, 2010, p. 410) qui, beaucoup plus qu'une juxtaposition de cultures, représente pour Freire la réalisation de la liberté à travers le droit garanti pour chacune d'elles de s'accomplir dans le respect mutuel de leurs différences (2004, p. 136). Cela demande une tension nécessaire liée à l'acceptation de la non-finitude de chaque culture comme la raison d'être du multiculturalisme, acceptation qui rend les conflits «sains» (ni arrogants, ni engendrés par la peur, etc.) (*ibid.*)

¹⁴ Voir Chapitre V.

¹⁵ Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13^e ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 153.

¹⁶ Le concept de classe sociale, bien qu'il se complexifie avec le temps dans l'analyse que fait Freire, notamment en se combinant à d'autres facteurs d'exclusion, demeure un concept central qui traverse l'oeuvre freiréenne dans son ensemble.

¹⁷ Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13^e ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 118.

[...] Multiculturalism as a phenomenon involving the coexistence of different cultures in one and the same space is not something natural and spontaneous. It is a historical creation, involving decision, political determination, mobilization, and organization, on the part of each cultural group, in view of common purposes. Thus, it calls for a certain educational practice, one that will be consistent with these objectives. It calls for a new ethics, founded on respect of differences (*id.*, p. 137).

Freire constate que les différences interculturelles, qui se divisent entre autres en classes, genres, races, et par extension en nations, sont à l'origine d'idéologies à la fois discriminatoires et de résistance (en réaction à la première); les relations entre les idéologies sont dialectiques et ne sont pas vécues et reproduites de la même manière par tous (un Noir peut vivre une vie d'opprimeur, par exemple) (Freire, 1995, p. 31). Il faut analyser les idéologies et leurs liens avec le pouvoir et la faiblesse pour comprendre les relations, entre les individus et les idéologies, qui s'incarnent à travers un comportement social (*id.*, p. 31-32). On ne peut considérer le dépassement de la discrimination sans une compréhension critique de l'histoire et sans un projet de nature politico-pédagogique visant à transformer le monde dans le sens de l'unité dans la diversité (*ibid.*). Ces considérations illustrent bien l'importance que prend la culture, dans le sens de particularismes culturels, dans l'évolution de la philosophie de Freire¹⁸.

Nous ne pouvons laisser les conditionnements que nous avons tous (sexe, race, classe, culture, etc.) prendre le pas sur la *raison ontologique* (Freire, 2002, p. 213) qui reconnaît la vocation humaine. La véritable lutte pour l'humanisation n'est pas celle des hommes les uns contre les autres, ni des femmes contre les hommes ou des Noirs contre les Blancs, mais bien la lutte des êtres humains pour le *ser mais* (*id.*, p. 208). En ce sens la lutte pour le *ser mais* est une lutte pour des objectifs universels.

Notre lutte, comme femme, comme homme, comme noir (sic), noire (sic), comme ouvrier, comme brésilien (sic), nord-américain (sic), français (sic) ou bolivien (sic) sur qui pèsent les différents et importants conditionnements de genre, de couleur, de classe, de culture, de l'histoire qui nous marque, est celle qui, partant de la réalité concrète conditionnante, converge dans la direction du SER MAIS, vers les objectifs universels (*id.*, p. 214) [notre traduction].

Giroux clarifie la nature des objectifs universels dont parle Freire en les faisant correspondre aux valeurs modernes. «*Freire's writings embody a mode of discursive struggle and opposition that not*

¹⁸ Voir chapitre IV.

*only challenges the oppressive machinery of the state but is also sympathetic to the formation of new cultural subjects and movements engaged in the struggle over the modernist values of freedom, equality, and justice*¹⁹» (in McLaren, 2000, p. 152).

7.4 Vers une synthèse

Nous croyons avoir abordé dans cette troisième partie, à la faveur des concepts de communication, de participation et d'humanisation, l'essentiel de la philosophie de Freire dans une optique communicationnelle. La prochaine et dernière partie cherche à dégager, dans un effort de synthèse, la signification particulière de la communication chez Freire et à discuter à savoir comment cette spécificité peut nous aider à être des gens de notre temps.

¹⁹ Giroux, Henry. «Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism». In Peter McLaren and Peter Leonard (éd.) *Paulo Freire : a Critical Encounter*. London and New York : Routledge, 1993, p. 177-188.

QUATRIÈME PARTIE

LA COMMUNICATION COMME PRINCIPE DE L'HUMANISATION

CHAPITRE VIII

COMMUNICATION ET HUMANISATION: STRATÉGIE ET OBJECTIF

Ce travail a pris naissance à partir de l'intuition selon laquelle le concept de communication occupe une place centrale dans la philosophie de Freire, et que bien saisir la conception freiréenne de ce concept permet de comprendre sa philosophie dans une perspective globale. Cette intuition a guidé notre lecture et nous sommes maintenant en mesure de répondre à nos questions de recherche en identifiant la signification particulière que prend la communication dans la philosophie de Freire et en recherchant des espaces où s'inspirer de la conception freiréenne de la communication pourrait permettre d'orienter nos pratiques dans le sens de l'humanisation.

8.1 La communication: un fil conducteur de la philosophie de Paulo Freire

Il ressort de notre lecture de la philosophie de Freire que la communication permet de comprendre l'existence humaine comme une option politique en faveur de l'humanisation. Pour Freire «*[l'] existence est individuelle, mais se réalise en relation avec les autres existences, en communication avec elles*» (Freire, 1978, p. 39). Ainsi, pour se réaliser lui-même, l'être humain doit entrer en dialogue avec les autres, et le dialogue véritable, qui pour Freire est une praxis (action-réflexion-action¹) partagée, est par définition une option politique pour l'humanisation¹. Pour le dire autrement, dialoguer implique de s'engager dans la lutte pour l'humanisation, d'y participer. C'est ainsi que, comme nous le disions plus tôt, la communication et la participation deviennent le moteur de l'humanisation, qui en retour stimule la participation et la communication. L'existence, caractéristique ontologique de l'être humain inachevé, est par essence toujours en construction dans cette relation de réciprocité communication (participation) – humanisation.

¹ Voir le chapitre V.

L'être humain qui se tourne vers l'option dialogique s'engage donc dans le cercle vertueux de la communication, l'intersubjectivité, qui lui permet de développer son identité de sujet historico-culturel éthique. L'intersubjectivité, comme le résume brillamment Mädche, devient un processus dans lequel cultiver le dialogue représente une praxis révolutionnaire (1998, p. 77), rendue possible notamment par la création de connaissances et les actions culturelles.

Cette conception freiréenne de l'interdépendance entre la communication et l'humanisation est réaliste car elle n'est pas élaborée à partir du présupposé idéaliste selon lequel tous veulent dialoguer, présupposé que la réalité concrète dément quotidiennement aux quatre coins de la planète.

Pour Freire seuls ceux de la «classe des opprimés», qui correspondent en termes contemporains à tous les exclus et les victimes de discrimination ainsi qu'aux leaders qui s'engagent avec eux², ont la capacité de communiquer dans le sens radical du terme, à condition qu'ils aient atteint le niveau de conscience critique leur permettant de comprendre de façon dialectique les raisons qui font d'eux des opprimés, des exclus, des discriminés. C'est ici que la pédagogie des opprimés de Freire entre en scène.

Les opprimés qui se découvrent comme des sujets historico-culturels éthiques, *existant*, s'engagent dans la lutte pour l'humanisation, pour l'existence de tous et donc pour la libération des oppresseurs³. Car les oppresseurs⁴ ne peuvent pas (ne veulent pas) communiquer véritablement; ils refusent le dialogue et s'efforcent par le biais de la théorie de l'action anti-dialogique d'empêcher les autres de dialoguer (et donc d'exister réellement) en leur imposant le silence.

La signification particulière de la communication chez Freire, telle que nous la comprenons, réside dans le fait qu'elle est à la fois une stratégie de lutte et l'objectif de la lutte, puisque l'utopie freiréenne de l'humanisation désigne l'humanité en communication qui se libère perpétuellement dans une relation dialogique sans cesse renouvelée. Le concept d'unité dans la diversité, que nous avons

² Dans des termes contemporains nous jugeons que la notion de leader chez Freire s'étend à tous les militants qui cultivent la «vraie générosité» qui est solidarité, s'engageant ainsi dans la lutte pour la justice sociale et la dignité humaine.

³ Rappelons-nous que la relation dialectique oppresseur-opprimé est inspirée de celle hégélienne maître-esclave.

⁴ En termes plus contemporains Freire parle des «représentants de la classe dominante».

présenté dans le chapitre VII, illustre bien la communication comme étant simultanément une stratégie et un objectif⁵.

8.2 La communication comme stratégie de lutte

Une stratégie fondamentale de la lutte politique de libération est l'union des différents contre les antagoniques (Zitkoski, 2007, p. 241), afin que les minorités (différents groupes d'opprimés, d'exclus et de discriminés) et ceux qui luttent avec elles, se transforment en majorité qui mette en branle le processus général d'humanisation.

Mais cette union ne va pas de soi puisque les groupes minoritaires, les mouvements sociaux et les individus sont justement plus souvent qu'autrement divisés entre eux. L'union doit passer par le dialogue qui suppose la volonté non seulement de comprendre l'Autre, mais aussi de re-construire le monde démocratiquement avec Lui. Cette notion de reconstruction est fondamentale à la philosophie de Freire, qui évite ainsi de se limiter à un appel à la reconnaissance. Freire, optimiste critique, est bien conscient que cette tâche de reconstruction n'est ni simple, ni libre de tensions; comme le rappelle Giroux (2010, p. 113), la philosophie de Freire est traversée par la *«relation délicate et souvent problématique entre le personnel et le politique»* [notre traduction].

La communication devient une stratégie de lutte dans la mesure où le dialogue et la participation s'emploient à travailler à l'unification des minorités par la voie démocratique. Cette tâche est complexe et, comme nous avons vu dans le sixième chapitre, l'espace démocratique n'est pas un lieu idéal où le conflit est évacué, mais au contraire un lieu où le conflit sain, inévitable, dialogique, est encouragé puisqu'il alimente la démocratie. Freire est convaincu que ceux engagés dans l'option dialogique peuvent, en argumentant, atteindre le consensus, la «bonne option». Par la voie démocratique l'être humain parvient, dialoguant, à non seulement vivre avec les tensions qui existent entre son existence personnelle et son existence sociale, mais à se nourrir d'elles. Freire donne en exemple le multiculturalisme qui est à construire. C'est en ce sens que Freire affirme que la véritable lutte pour l'humanisation n'est pas celle des hommes les uns contre les autres, ni des femmes contre

⁵ Ce serait une piste intéressante que de comparer cette conception de la communication, à la fois stratégie de lutte et objectif de la lutte, avec les catégories de tactique et de stratégie que développe Michel de Certeau, notamment dans son oeuvre *L'invention du quotidien*.

les hommes ou des Noirs contre les Blancs, mais bien la lutte des êtres humains pour le *ser mais* (Freire, 2002, p. 208).

Nous croyons qu'il faille inclure à la communication comme stratégie de lutte, en accord avec Freire, la notion de sensibilisation. Comme le faisait remarquer Lima (1984, p. 69) le dialogue n'est pas possible entre la classe des dominants et celle des dominés, mais concevable entre des individus de classes différentes. La sensibilisation doit viser la conscientisation d'individus des classes dominantes, entendue comme un processus leur permettant de percevoir de manière critique les préjugés qu'ils ont intégrés. L'objectif politique de la sensibilisation est, pour reprendre les termes de Saviani⁶, de convaincre des individus de joindre les rangs de la lutte afin de vaincre les classes dominantes.

8.3 La communication comme objectif de la lutte

La dimension de la communication comme objectif de la lutte renvoie bien sûr à l'utopie de l'humanisation désignant les êtres humains en libération perpétuelle grâce à une relation dialogique constante. Concrètement, c'est dans la démocratie radicale, lieu où les objectifs universels liés aux valeurs modernes de liberté, d'égalité et de justice deviennent possibles, que cette libération perpétuelle peut selon Freire prendre forme. Et c'est la relation d'interdépendance entre la liberté et la communication⁷ (la communication n'est possible que dans la liberté alors que la liberté n'est conquise que par la communication) qui permet le mieux de comprendre cette dernière comme le principe de l'humanisation.

8.4 Une invitation à lutter

Identifier chez Freire la communication comme principe de l'humanisation est-il d'une quelconque utilité? Pour poser la question autrement, notre lecture communicationnelle contribue-t-elle à comprendre comment Freire peut nous aider à être des gens de notre temps?

⁶ Voir Scocuglia, 1997, p. 80.

⁷ Marques de Melo, 1979, p. 179.

Sans surprise, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de continuer à s'inspirer de la philosophie de Freire dans le domaine de l'éducation, pas tant pour sa méthode que pour sa vision politique (Alves, 2006, p. 126). McLaren va jusqu'à dire que la pensée de Freire est indispensable à l'évolution de la pensée éducative progressiste,

to the extent that the futur of education is intimely connected to the ability of students and teachers to become more critically self-reflective in analysing ways in which their own gendered, racialized, and sexualized experiences have been inscribed by enchainning discursive practices and material social relations that support powerful elite groups at the expense of the majority of the population (McLaren, 2000, p. 169-170).

Cette éducation doit pour Scocuglia stimuler la recherche d'une «nouvelle rationalité» marquée par la solidarité sociale, l'éthique, la diminution des inégalités, par les choix individuels et de groupes, par le respect des différences. Une nouvelle rationalité dans laquelle l'économie n'est plus le seul indicateur et qui se préoccupe davantage des problématiques existentielles, courantes et quotidiennes au centre des actions sociales, politiques, culturelles et économiques (Scocuglia, 1997, p. 203-204). Bref une rationalité qui mette l'être humain au centre de ses préoccupations (*id.*, p. 199) et qui s'attaque au défi de l'affirmation de la vie humaine dans sa totalité (Zitkowski, 2007, p. 247).

Dans une perspective plus large, Scocuglia est d'avis qu'on peut trouver dans la philosophie de Freire quelques «réponses indicatives» pour nous aider à relever les défis d'aujourd'hui.

La solidarité, le collectivisme, le dialogue comme pédagogie, le respect des différences, la valorisation du savoir populaire, la démocratie et l'éthique, le reniement de toutes les dictatures incluant celle du (des) Parti(s), entre autres pivots des propositions politico-pédagogiques de Paulo Freire, ne sont-ils pas des paradigmes fondamentaux, aujourd'hui? (Scocuglia, 1997, p. 204) [notre traduction].

Nous partageons l'avis de Scocuglia et croyons que c'est à partir de la communication en tant que principe de l'humanisation que ces paradigmes peuvent gagner en importance, contribuant par le fait même à construire cette «nouvelle rationalité» dont parle Scocuglia (1997, p. 203-204). C'est donc entre autres en nous invitant à lutter pour la radicalisation de la communication que Freire peut nous aider à être des gens de notre temps.

8.5 À la recherche de nouveaux espaces

Cette invitation à lutter pour la radicalisation de la communication que nous fait Freire stimule la recherche d'espaces qui vont au-delà de ceux généralement identifiés comme propices à une approche de conscientisation, comme l'éducation populaire et les mouvements sociaux. Nous désirons ici en proposer deux, soit l'approche de l'*empowerment* (autonomisation) dans le domaine du développement et celle du budget participatif dans celui des pratiques démocratiques.

8.5.1 Au-delà de l'*empowerment*, le développement

White (2005) explique que les récentes théories en communication pour le développement considèrent que le manque de pouvoir (politique, économique et culturel) des secteurs et groupes défavorisés constitue le principal enjeu du développement; elles proposent donc la stratégie de l'*empowerment* (autonomisation) qui stipule «[...] *that empowerment is the affirming of the dignity and value of one's own identity and re-evaluation of the local culture*», et qui implique une lutte pour la resignification des institutions afin que les nouveaux capitaux culturels soient reconnus (2005, p. 16). White précise que toutes les cultures qui contribuent à la justice et à la «*community*» doivent être visées, puisque le monde bénéficie d'une grande variété d'identités culturelles (*ibid.*).

Si White est d'avis que l'*empowerment* et le pouvoir sont des questions centrales de la problématique du développement, il ne croit cependant pas qu'ils forment une base suffisante pour l'établissement d'une politique de développement et pour la théorie de la communication et du développement puisque l'*empowerment* ne suppose pas en lui-même un engagement à utiliser le pouvoir acquis au service de ceux qui demeurent dans une position de faiblesse (d'oppression, d'exclusion, de discrimination et de marginalisation, dirait Freire).

A strategy of empowerment needs, perhaps, to be located within a broader framework of universal human rights. Too often, when movements do achieve the empowerment they are seeking, they feel that they have arrived at their goal. They have redefined their own identity and they are widely accepted. The logic of empowerment causes no sense of urgency to use their power to serve others in a similar situation. The logic of a discourse of human rights or other universalistic discourse affirms that no right is secure unless it is universally respected and implemented (*id.*, p. 18).

La conception de la communication de Freire, qui pose l'existence humaine comme une option politique en faveur de l'humanisation, pourrait venir compléter ce que White considère comme les limites de l'*empowerment* en proposant une démarche de type conscientisation-autonomisation dans laquelle l'objectif d'*empowerment* s'inscrirait dans une perspective plus globale, humanisante et éthique.

Se disant lui-même post-moderniste progressiste, Freire affirme que «[...] *one of the basic elements of the postmodernity of the Left is the reinvention of power – and not is mere acquisition, as with modernity*» (2004, p. 175). Pour Freire le véritable développement passe donc par la lutte pour la réinvention du pouvoir et non par un effort pour que le Sud⁸ «rattrape» le Nord et se modernise *comme lui*⁹. Reprenant l'image de la dialectique maître-esclave hégélienne, Freire rappelle que dans la relation actuelle le Nord comme le Sud sont déshumanisés, et que la faiblesse du Sud nuit à tous parce qu'elle retarde l'avancée globale de la démocratie (2002, p. 232-234). Streck établit d'ailleurs un lien entre le concept de développement et celui d'humanisation chez Freire¹⁰. Les initiatives de développement de type *empowerment* semblent donc constituer une pratique dans laquelle la philosophie de Freire, prise sous l'angle de la communication, pourrait nous aider à mieux agir.

8.5.2 La médiation pédagogique du budget participatif

Freire lui-même soulignait l'importance de développer une sensibilité pour l'espace de la ville alors que, Secrétaire à l'Éducation de São Paulo, il s'intéressait aux «[...] *relations entre l'éducation, en tant que processus permanent, et la vie des villes, non seulement en tant que contextes qui accueillent la pratique éducative comme pratique sociale, mais aussi se constituent, à travers leurs multiples activités, en contextes éducatifs en elles-mêmes*» (1995, p. 16) [notre traduction].

Que Freire pense la ville en termes de contextes éducatifs témoigne de son passage de la posture révolutionnaire à celle radicale démocrate; Freire veut resserrer le lien non seulement entre éducation

⁸ Ou «les Suds».

⁹ Le Sud peut être vu ici comme l'opprimé qui souffre de dualité existentielle et accueille l'opresseur en lui.

¹⁰ Streck, Danilo R. *Educação popular e pesquisa participante: a construção de um método*, p. 5. Document disponible pour consultation au local de recherche et dont nous avons obtenu copie.

et politique, mais aussi et de plus en plus entre politique et éducation¹¹. Car, comme le souligne Torres, le moyen de transformation sociale (des consciences et des structures) le plus fondamental demeure la lutte politique (Torres, 1997, p. 25). *«Pour cette raison, la proposition freiréenne ne se limite pas au champ pédagogique; elle est, au contraire, macrosociale, transgressant les limites (généralement auto-imposées) de la pratique pédagogique»* (id., p. 26) [notre traduction].

La démocratie a toujours occupé une place centrale dans la philosophie de Freire: il a dès les premiers instants défendu que la révolution ne pouvait être que démocratique, critiquant ainsi ce qu'il désignait comme la gauche mécaniciste qui voyait le dialogue et la démocratie comme devant découler d'une révolution faite non pas *avec* le peuple mais *pour* lui (1978; 1983).

Lorsqu'au retour d'exil il redécouvre le Brésil en pleine démocratisation, Freire laisse croire que la lutte pour la radicalisation de la démocratie peut passer par l'appareil gouvernemental lui-même. La participation de Freire à la mise sur pied du Parti des Travailleurs (PT) et la charge qu'il y accepte comme Secrétaire de l'Éducation de São Paulo (1989-1991) indiquent que pour Freire la participation politique au sein du gouvernement est maintenant considérée comme une solution ou à tout le moins un chemin possible¹² (McLaren, 2000, p. 147).

C'est avec ces considérations en tête que nous souhaitons poser notre regard sur la médiation pédagogique du budget participatif. Après avoir rapidement défini cet espace et exposé les raisons qui nous poussent à nous y intéresser dans une perspective freiréenne, nous constaterons que les divers apprentissages qu'y font les participants en font une pratique potentiellement intéressante dans une telle perspective.

¹¹ Voir chapitre IV.

¹² Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que Freire a toujours travaillé en étroite relation avec des pouvoirs institutionnalisés, que ce soit au sein du SESI, du gouvernement chilien d'Eduardo Frei, du Conseil général des Églises chrétiennes à Genève, de multiples universités et, bien sûr, de l'administration pédiste de São Paulo. Dans l'optique où Freire n'a jamais cru qu'il était possible qu'un progressiste travaille *avec* un autoritaire (libération et domination n'étant pas compatibles), sa présence au sein d'institutions qui pouvaient s'avérer autoritaires (réactionnaires) s'explique par le fait qu'il n'ait jamais refusé l'idée (et sa pratique en témoigne) qu'un progressiste travaille *dans* une équipe autoritaire dans une optique tactique (Freire, 2002, p. 227).

Bien que les budgets participatifs présentent tous leurs particularités propres, une définition large de cette pratique démocratique suffit dans le contexte de ce travail. Un budget participatif est une pratique de cogestion que Fedozzi¹³ définit ainsi:

La catégorie cogestion renvoie à une caractéristique de cette sphère publique du budget participatif qui se définit strictu sensu pour ne pas être étatique, mais aussi pour ne pas être exactement non étatique. Le budget participatif se constitue en tant que système politique qui met en contact a) le pouvoir administratif de la sphère étatique; b) les flux communicatifs gérés par la sphère publique autonome constituée par les associations volontaires qui trouvent leurs racines dans le monde réel; c) et les instances délibératives créées par ce contact régulier, donc institutionnalisées par le fonctionnement systématique et prévisible du budget participatif (in Rabouin p. 171).

Les pratiques participatives sont vues par plusieurs auteurs (Charbonneau 2005; Rabouin, 2006; Pourtois, 2005; Lerner et Schugurensky, 2007; MacPherson, 1985) comme une avenue pertinente pouvant contribuer à redonner un nouveau souffle à la démocratie en crise¹⁴. Rejoignant Freire, MacPherson¹⁵ croit qu'une plus grande justice sociale passe par une participation citoyenne plus importante alors qu'il stipule que «[...] la faiblesse de la participation et l'injustice sociale sont si étroitement liées que toute société plus juste et plus humaine exigerait un système politique dans lequel la participation des citoyens aurait une plus grande importance» (in Rabouin, 2006, p. 167).

Le budget participatif constitue une médiation intéressante dans une optique freiréenne car elle la rejoint sur plusieurs aspects. Comme chez le pédagogue brésilien, les concepts de dialogue et de participation sont liés de près dans cette médiation pédagogique. Le budget participatif suppose une rencontre de sujets actifs, médiatisés par leur réalité municipale autour de la poursuite d'un objectif commun: améliorer leurs conditions de vie en ciblant leurs priorités en termes d'investissements. La légitimité du processus repose sur le dialogue entre l'administration et le peuple, entre les leaders populaires, les masses et l'administration, etc. Ce dialogue est praxis puisqu'il mène à des transformations dans la réalité des citoyens qui la prononcent.

¹³ Fedozzi, Luciano. «L'invention permanente de la démocratie. Contributions à la discussion sur le présent et l'avenir du BP de Porto Alegre», dans João Verle et Luciano Brunet, (sous la direction de), *Un nouveau monde en construction. Évaluation de l'expérience du Budget Participatif de Porto Alegre – Brésil*, Porto Alegre, Guayî, 2002, p. 166.

¹⁴ Charbonneau (2005) identifie cinq aspects de cette crise: le désengagement citoyen, l'incompétence civique et le nécessaire apprentissage de la citoyenneté, l'absence d'une éthique sociale élevée et largement partagée, la «culture de vautour» des médias et la crise de la représentation.

¹⁵ MacPherson, Crawford Brough. *Principes et limites de la démocratie libérale*, Montréal, La découverte-Boréal Express, 1985, p. 123.

La participation à laquelle se livrent les citoyens se rapproche de la conception de Freire puisqu'elle ne relève pas de la simple collaboration dans l'application de ce qui est déjà décidé, mais bien de la décision au niveau du choix des options (Freire, 2006a). En effet, bien que les transformations générées par les citoyens soient, du moins en termes d'objectifs officiels, limitées aux paramètres préétablis d'un cadre économique déterminé d'avance, cette participation est significative. Comme le rappelle Streck en parlant du budget participatif de l'État du Rio Grande do Sul, *«[c'] est une chose d'être invité ou convoqué à participer aux réformes du bâtiment de l'école ou au nettoyage d'une rivière, mais c'est autre chose que d'avoir la possibilité de donner son opinion et de contribuer au processus décisionnel des priorités du gouvernement en termes d'investissements»* (Streck, 2003, p. 113) [notre traduction].

La participation correspond ainsi à *«l'exercice effectif du droit d'émettre des messages»* propre à la communication horizontale telle que définie par Beltrán (1979, p. 16) et, pour reprendre les termes de Freire, elle est à la fois l'expression et le chemin de la réalisation démocratique alors qu'elle permet aux citoyens de faire partie de l'histoire plutôt que d'y être seulement représentés (Freire, 2006a, p. 75).

La pertinence et la signification de la participation à travers cette médiation pédagogique ne se limitent pas à son contenu: le processus en tant que tel a aussi son importance alors qu'il permet à la citoyenneté de prendre sa forme sociale et collective, participative, sur laquelle insiste Freire (Herbert, 2010, p. 68). Cela est particulièrement significatif dans le contexte brésilien marqué traditionnellement par l'autoritarisme et l'absence de structures démocratiques.

Il faut d'ailleurs rappeler que le budget participatif est au Brésil un gain démocratique redevable à des luttes sociales; il s'agit d'une «situation-limite» surpassée, d'un «inédit-viable» atteint. *«Le budget participatif [...] fait partie d'un long processus de lutte pour la participation populaire alors que, depuis les décennies de 1960 et de 1970, la participation a été l'objet de revendications de la part de plusieurs groupes qui se battaient pour un projet politique élaboré à partir des bases»* (Streck, 2003, p. 125) [notre traduction]. Cette lutte est maintenant juridiquement reconnue puisque la nouvelle Constitution de 1988 fait du Brésil une république démocratique représentative et participative, et accorde une plus grande autonomie aux villes (Gret et Sintomer, 2005, p. 21).

La participation citoyenne est d'autant plus significative qu'elle témoigne d'une conscience de la capacité de générer du changement, de transformer la réalité. Les résultats d'une vaste recherche dirigée par Danilo R. Streck auprès de citoyens impliqués dans le budget participatif de l'État du Rio Grande do Sul laissent entendre que trois raisons principales motivent les gens à participer : un sentiment d'urgence de produire des changements (liés à la justice sociale); le désir d'influencer les décisions (par exemple budgétaires); la perspective de créer de nouvelles relations avec le pouvoir (entre le pouvoir public et le peuple) (Streck, 2003, p. 114-115).

Les transformations générées par la participation touchent aussi les citoyens au niveau individuel puisque ceux-ci se transforment significativement en participant, par le biais de divers apprentissages. Les chercheurs Josh Lerner et Daniel Schugurensky, qui s'intéressent aux apprentissages informels¹⁶ réalisés en prenant part à un budget participatif, constatent par le biais d'une étude menée à Rosario en Argentine (Lerner et Schugurensky, 2007) que ce processus démocratique constitue une riche médiation pédagogique¹⁷, venant ainsi alimenter le lien que Freire veut stimuler entre politique et éducation.

Les apprentissages réalisés peuvent être classés en quatre thèmes: l'acquisition de connaissances (surtout aux niveaux de la politique, des autres citoyens/communautés et des droits citoyens); un changement dans les aptitudes (elles sont surtout de type instrumental, analytique, social et délibératif); un changement dans les attitudes (les citoyens gagnent en confiance personnelle, ce qui leur donne envie de participer davantage, se sentent davantage concernés par les problématiques de la ville et par le bien commun, et développent des valeurs de solidarité et de tolérance); un changement dans les pratiques (plusieurs nouveaux comportements adoptés par les participants sont dûs à l'augmentation de leur confiance en eux et sont stimulés par le contact entre les différents groupes). (Lerner et Schugurensky, 2007).

Streck, qui s'est aussi intéressé aux apprentissages faits par le biais du budget participatif (Streck, 2003, p. 116), fait mention de l'acquisition de connaissances et de la découverte du pouvoir qui émane

¹⁶ Les apprentissages informels désignent ceux réalisés à l'extérieur des cadres éducatifs organisés.

¹⁷ Les jeunes de moins de 50 ans, les femmes, les gens moins scolarisés, ceux vivant plus en périphérie et ayant moins d'expérience participative semblent être ceux qui apprennent le plus.

de la participation, du processus de production de consensus ou de prise de décision, de l'union, de l'action collective et de la solidarité.

Les résultats de Lerner et Schugurensky leur permettent de soutenir la thèse selon laquelle le budget participatif fonctionne comme une «école de citoyenneté» (Lerner et Schugurensky, 2007, p. 86) et forme de «meilleurs citoyens». «[...] if we consider more knowledgeable, skilled, democratic, engaged, and caring citizens to be better citizens, then our research suggests that participatory democracy indeed makes better citizens» (id., p. 98). Toujours selon Schugurensky¹⁸, le budget participatif a le pouvoir d'activer le capital politique (au niveau individuel comme collectif) qu'il considère comme la capacité d'influencer les décisions politiques¹⁹ (Schugurensky, 2005, p. 148).

Au niveau collectif Streck note, en se référant au budget participatif de l'État du Rio Grande do Sul, que le processus montre qu'une société peut se transformer en un «organisme apprenant» (Streck, 2003, p. 126). Quelques conditions sont cependant nécessaires pour qu'une telle société se constitue et fonctionne: la possibilité pour les citoyens de modifier les procédures et normes par la participation ainsi que celle de faire entendre leur voix (*dizer a sua palavra*); le respect des différences (linguistiques, économiques, culturelles, celles liées à l'âge et au niveau de scolarité, etc.); la confiance que le changement est possible et que le processus participatif générera des améliorations aux plans individuel et collectif. «Reste à voir si le budget participatif est capable, comme le suggère Paulo Freire, d'éduquer les espérances de milliers de personnes qui participent pour ne pas qu'elles se confondent ou se perdent dans le désespoir» (Streck, 2003, p. 128) [notre traduction].

¹⁸ Propos tenus lors de son séminaire *Democracia participativa e aprendizagens cidadãs*, les 15 et 16 juin 2009 à l'université Unisinos, auquel nous avons participé.

¹⁹ Schugurensky s'inspire des formes du capital de Bourdieu et incorpore le concept de capital politique au domaine de l'éducation pour la citoyenneté. Considérant que l'éducation pour la citoyenneté cherche à développer la capacité double de comprendre critiqueusement la réalité sociale et d'être en mesure d'influencer les décisions politiques, le concept de capital politique est pour Schugurensky intéressant en ce sens qu'il a le potentiel de relever les liens qui existent entre les apprentissages citoyens et la gouvernance effective. Le capital politique, qu'il divise en cinq dimensions principales (connaissances, habiletés politiques, attitudes, proximité du pouvoir et ressources personnelles), n'est pas pour l'auteur exclusif aux cercles politiques professionnels et sa redistribution à l'ensemble des citoyens est un élément fondamental qui peut jouer un rôle central dans un projet global de transformation sociale visant la justice sociale. Selon Schugurensky, le capital politique est un élément qui pourrait servir de complément à l'éducation populaire de type conscientisante «à la Freire» (Schugurensky, 2005).

Pour Rabouin (2006), il semble y avoir de l'espoir de ce côté alors qu'il considère que le budget participatif redonne du sens à l'action politique:

[le] BP de Porto Alegre ouvre donc la voie vers une autre conception de la démocratie qui soit fondée sur une citoyenneté active et sur la solidarité, mais surtout, il redonne du sens à l'action politique, même locale, dans un contexte de mondialisation où les populations éprouvent souvent un sentiment d'impuissance (Rabouin, 2006, p. 173).

Schugurensky et Streck constatent que deux logiques sont à l'oeuvre dans le budget participatif: le premier parle d'une logique de pouvoir (résident, persuasion, *empowerment*, revendication) et d'une autre logique solidaire (citoyen, compréhension, solidarité, dialogue délibératif)²⁰, alors que le second préfère les termes de compétition et de coopération²¹. Selon Streck, le budget participatif peut être le lieu de l'apprentissage d'une éthique de la solidarité (Streck, 2003, p.130).

8.6 Vers une appréciation critique

Ce n'est pas seulement parce que le budget participatif est au Brésil le résultat de luttes sociales et que le dialogue et la participation qui y sont pratiqués rejoignent de près les conceptions de Freire qu'il est pertinent de s'y intéresser dans une perspective freiréenne. En effet, cette pratique démocratique rejoint la posture radicale démocrate dans laquelle Freire s'était finalement engagé et qui n'excluait pas la possibilité de travailler *avec* des instances gouvernementales radicales dans une perspective stratégique ou *dans* des instances conservatrices et réactionnaires dans une optique tactique. Ainsi, le regard que nous posons sur cette pratique devient le point de départ permettant de réfléchir à la philosophie de Freire, prise sous l'angle de la communication, dans une perspective critique. Cette réflexion fait l'objet du prochain et dernier chapitre que nous proposons en guise de conclusion.

²⁰ Propos tenus par Daniel Schugurensky lors de son séminaire *Democracia participativa e aprendizagens cidadãs*, les 15 et 16 juin 2009 à l'université Unisinos, auquel nous avons participé.

²¹ Propos tenus par Danilo R. Streck lors du séminaire de Daniel Schugurensky *Democracia participativa e aprendizagens cidadãs*.

CHAPITRE IX

EN GUISE DE CONCLUSION: POTENTIEL ET LIMITES

La réflexion critique que nous proposons dans ce dernier chapitre prend comme point de départ le regard que nous avons posé sur la médiation pédagogique du budget participatif pour s'élargir à la philosophie de Freire, prise sous l'angle de la communication, dans son ensemble. Elle concerne le potentiel et les limites de la communication comme principe de l'humanisation et questionne notamment la possibilité que le dialogue radical soit encouragé par l'État dans le contexte actuel de mondialisation capitaliste. Ce faisant, elle aborde la perspective que la communication véritable soit contrainte à demeurer une pratique de résistance et l'humanisation, une utopie.

9.1 Budget participatif et humanisation: potentiel et limites

À la lumière des considérations sur le budget participatif que nous avons abordées dans le chapitre précédent, nous pouvons conclure que cette médiation pédagogique représente un espace au potentiel intéressant dans une perspective freiréenne. Si les apprentissages effectués par les citoyens participants concernent en grande partie le domaine des compétences civiques, insuffisantes en elles-mêmes, Streck et Schugurensky invoquent l'apprentissage de valeurs comme la tolérance et la solidarité, nécessaires à une véritable communication, et affirment que la participation fait prendre conscience du pouvoir qui naît de l'union, de l'action collective et de la solidarité. Cela redonnerait selon Rabouin du sens à l'action politique, donc de l'espérance.

Ces constatations rejoignent les propos de Charbonneau qui relève plusieurs «avantages» liés à la participation des citoyens dans l'élaboration de solutions aux problèmes qu'ils vivent, comme l'éveil des consciences et le développement des compétences civiques, l'encouragement de l'esprit communautaire qui exige confiance, coopération et compromis, et l'amélioration de la prise de

décision qui devient plus juste, rationnelle, adéquate, acceptable et acceptée (Charbonneau, 2005, p. 11).

Mais ce potentiel est en lui-même insuffisant car, au plan individuel, la participation à un budget participatif n'engage pas nécessairement dans la lutte pour l'humanisation. Non sans rappeler une limite de l'*empowerment* identifiée par White, la déléguée de la Culture au sein du budget participatif de Porto Alegre (2004 et 2005), Cláudia Cardoso, nous expliquait en entrevue¹ qu'une des deux raisons² souvent invoquées pour expliquer la récente baisse du niveau de participation dans la capitale du Rio Grande do Sul a trait au fait que la participation n'est pas assez problématisée: plusieurs participants se retirent une fois le gouvernement engagé à pourvoir à leur(s) priorité(s). Ils ont participé et gagné leur cause et leur travail est donc, jugent-ils, accompli.

Au plan collectif, Streck et Schugurensky relèvent au sein des budgets participatifs la présence d'une tension entre une approche coopérative et une autre compétitive. Streck soutient que le budget participatif *peut être* le lieu de l'apprentissage d'une éthique de la solidarité. Mais rien n'est joué d'avance; le capital politique dont parle Schugurensky et qui est activé par la participation doit être orienté (éduqué) vers une praxis transformatrice pour servir l'humanisation.

9.2 Problématiser la participation

Dans un tel contexte, la philosophie de Freire semble contenir des pistes intéressantes pour faire du budget participatif une pratique qui irait au-delà de l'exercice délibératif visant l'identification de priorités en termes d'investissement pour un quartier ou une ville, et deviendrait une médiation pédagogique dirigée qui viserait la radicalisation de la communication par le biais de la conscientisation prise au sens large, c'est-à-dire agissant à plusieurs niveaux: passage à des stades de conscience plus critiques; raffinement continu de la praxis critique, sensibilisation.

¹ Entrevue réalisée le 3 avril 2009 dans un café de Porto Alegre.

² La deuxième s'expliquerait par le fait que le nombre important de demandes faites dans les dernières années (au moment où la participation était la plus importante) a congestionné l'administration qui ne peut tout faire en même temps, repoussant les échéances prévues et sabrant la confiance de la population envers l'administration.

Pour le dire simplement, Freire invite les organisateurs et leaders des budgets participatifs (politiciens, leaders des quartiers, des communautés et des différents mouvements sociaux et associations, etc.) à problématiser la participation et à faire du budget participatif un lieu de lutte pour la radicalisation de la communication. Pour Freire tout peut être problématisé et tous les espaces peuvent devenir des lieux de transformations³ (in Martins, 2007, p. 170).

La problématisation devrait se faire par le biais de divers angles d'approche, notamment celui des rapports de pouvoir qui se cachent derrière l'idéal d'égalité véhiculé par la démocratie libérale et celui d'une démarche dialogique transdisciplinaire visant à révéler les dynamiques conscientes et surtout inconscientes de discrimination, d'exclusion et d'oppression au sein de la communauté participative⁴. La problématisation devrait aussi s'efforcer de «sortir» du cadre micro-local pour embrasser des enjeux à plus grande échelle (régionale, nationale, internationale, mondiale). Bref, elle devrait viser une augmentation à la fois quantitative et qualitative de la participation, c'est-à-dire une augmentation de la proportion de citoyens participants en même temps que la radicalisation de la participation.

9.3 Le dialogue radical peut-il être encouragé par l'État?

Cette rapide exploration de la médiation pédagogique du budget participatif pose trois questions principales. Les initiatives gouvernementales, dont le budget participatif n'est qu'un exemple, peuvent-elles être l'occasion d'une démarche de conscientisation? Le véritable dialogue, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'appareil gouvernemental, est-il possible à grande échelle? Est-il réaliste de penser qu'un gouvernement ait les moyens de s'engager avec ses citoyens dans une démarche radicale visant l'humanisation?

³ Freire, Paulo. *Extensão o comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 53.

⁴ Cette proposition n'est pas sans rappeler la méthode de la communication authentique élargie, mise sur pied au Québec dans les années 1970. Inspirés de la théorie de Freud, les chercheurs cliniciens à l'origine de la méthode affirment que les collectivités possèdent une personnalité propre, un «inconscient collectif» qui va au-delà de la culture visible (Charbonneau, 2005, p. 21). L'idée du Bureau de recherche et d'intervention clinique de Québec (BRIQ) était d'élaborer une manière «d'aider les collectivités à se libérer de leurs pathologies sociales» avec une approche transdisciplinaire mettant à contribution entre autres la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, etc. Les chercheurs ont montré que les collectivités peuvent se libérer par la «parole collective» (*ibid.*).

Il faut se tourner du côté de la volonté politique pour répondre à la première question. Il est évidemment indispensable que les politiciens qui sont à l'origine et/ou supportent des initiatives gouvernementales comme le budget participatif soient engagés dans l'option humaniste et animés d'une volonté politique radicale. Dans le cas du budget participatif de Porto Alegre, il était raisonnable de donner à la fin des années 1980 le bénéfice du doute au Parti des Travailleurs, car ce budget participatif reposait sur une «*inversion des priorités*» (Gret et Sintomer, 2005) et faisait partie d'un projet politique de démocratisation de l'État et de redistribution des richesses (Rabouin, 2006, p. 170).

La deuxième question concerne la première dimension de la signification particulière que nous avons identifiée chez Freire, à savoir la communication comme lutte pour l'humanisation. Force est de constater que Freire peine à nous éclairer sur le thème du dialogue à grande échelle. Lima (1984, p. 71) a souligné le caractère «mystérieux» du dialogue chez Freire qui, basé dans la tradition bubérienne sur la rencontre je-tu en face à face⁵, est ensuite transposé sans plus d'explications à une échelle plus grande. Freire a en effet développé sa pratique dans des contextes de proximité inspirés des premiers Cercles de culture et il demeure passablement flou sur la question du passage entre cette échelle micro-locale et des échelles plus grandes, se contentant d'invoquer le nécessaire témoignage du leader et l'importance que celui-ci soit à l'écoute du *feedback* que le peuple lui renvoie. En fait, plus que d'aborder les pistes de solution pour parvenir à faire ce passage, Freire insiste sur les risques de briser le dialogue qui y sont liés. Dans *Pédagogie des opprimés* par exemple, Freire soulève le risque que les leaders naturels et bien intentionnés ne basculent du côté des oppresseurs en suivant une logique communicationnelle verticale par le biais notamment de slogans ou d'autres types de propagande (Freire, 1983, p. 153).

Cela ne doit pas surprendre outre mesure puisque Beltrán explique que la communication horizontale est par essence plus facile à réaliser à petite échelle.

La communication horizontale est plus viable en pratique dans les modèles interpersonnels (individu et groupe) que dans les modèles impersonnels (de masse). Cela s'explique aisément par la difficulté intrinsèque à obtenir un effet de rétroaction en matière de communication de masse. Mais l'explication principale est politique: les moyens d'information sont en majorité aux mains de forces conservatrices et mercantiles, retranchées dans leur position, qui contrôlent les moyens de production nationaux et internationaux (1979, p. 17).

⁵ Lima (1984) et Servaes* (in Barranquero, 2005, p. 922) critiquent tous deux la difficulté de faire entrer la question des médias de masse dans le modèle dialogique de Freire.

* Servaes, Jan. *One world, multiple cultures: A New Paradigm on Communication for Development*. Leuven: Acco, 1999.

La mondialisation de la société civile, que plusieurs nomment «altermondialisation» et dont les grands rassemblements comme les Forums sociaux mondiaux sont des manifestations importantes, incarne malgré elle le défi et l'enjeu que représente le dialogue à grande échelle, indispensable à la lutte pour l'unité dans la diversité.

Couvrat note que la façon «alter» de faire de la politique, étant une somme de «[...] *micro-projets provenant de la base, coordonnés au gré des compatibilités et accompagnés de revendications qui sont censées être compatibles entre elles*» ne s'astreint pas à un «*projet de régulation globale du vivre ensemble*» qui obligerait ses instigateurs à confronter leurs contradictions et à faire des choix (2005, p. 113). L'auteure conclue que «[...] *la démocratie alter exacerbe la tendance à l'éclatement qu'elle présente comme une ouverture au pluralisme*» (*id.*, p. 114), tendance où chaque groupe essaie d'imposer son point de vue, par un jeu de pressions, laissant à l'État «décroché» la tâche de «*faire tenir ensemble les différentes parties de ce tout social*» (*ibid.*). Si la réalisation d'un dialogue à grande échelle représente ainsi un énorme défi, notons qu'il serait sans doute un peu plus accessible si les ressources des États étaient réellement mises à contribution.

La troisième question touche le pouvoir de l'État où, dans le contexte de mondialisation, le politique cède le devant de la scène à l'économique. La volonté politique est-elle suffisante? Freire affirmait que la véritable démocratie, radicale, est incompatible avec le capitalisme naturellement «mauvais». «*L'humaniser est un rêve impossible auquel se livrent les esprits angéliques ou les imposteurs invétérés*» (Freire, 2002, p. 242) [notre traduction]. L'État, dans le contexte de mondialisation capitaliste, a-t-il réellement le pouvoir de faire autrement que de suivre (non sans possibilité de résistance) le courant? En d'autres termes, n'est-il pas probable que les politiciens et les gouvernements ayant la volonté de s'engager dans la lutte pour l'humanisation soient contraints de tempérer leurs ardeurs et de voir leurs idées et projets récupérés ou carrément rejetés par les mécanismes d'autorégulation supranationaux de la mondialisation capitaliste?

Le cheminement du Parti des Travailleurs, que Freire a participé à mettre sur pied, peut être indicatif à ce chapitre. Le PT est un parti issu des mouvements sociaux et populaires, et Freire identifiait comme le principal défi qu'il avait à relever dans les années 1990 (et dont dépendait même sa survie) sa capacité à se rééduquer «à partir des bases», c'est-à-dire à partir des mouvements sociaux (Scocuglia, 1997, p. 85). Freire, à en croire Scocuglia, était même de plus en plus déçu de ce parti qui l'avait pourtant réconcilié avec la politique (*id.*, p. 91).

Ziegler nous aide à comprendre une de ces forces supranationales capitalistes qui forcent la main des politiciens et des gouvernements. Dans *l'Empire de la honte* (2005) il explique entre autres comment les impératifs du remboursement de la dette⁶ ont contraint le président brésilien Lula, chef du PT, à abandonner son *Programa Fome zero*, inauguré au début de 2003 et qui était selon Ziegler «*l'essence même de la révolution anticapitaliste, populaire et démocratique*» brésilienne (Ziegler, 2005, p. 229). L'auteur, en définissant le programme, reprend des thèmes chers à Freire.

Destiné à briser l'une après l'autre les structures d'oppression, le *Programa Fome zero* doit créer les conditions matérielles de la libération du corps et de l'esprit des hommes. L'homme libéré décidera librement de l'usage de sa liberté. La responsabilité individuelle (et communautaire) est au cœur de ce programme. La victime devient acteur. Le pauvre est l'artisan de sa propre libération (*ibid.*).

Les sommes que Brasília devait allouer au remboursement de la dette empêchaient Lula de consacrer les fonds nécessaires au développement du *Programa Fome zero*. Comprenant la nécessité de lutter pour l'unité dans la diversité, il a essayé de créer un front des pays débiteurs pour s'opposer aux créanciers et faire de la question économique de la dette une question politique mais le chantage, «*arme préférée des maîtres de la dette*» (Ziegler, 2005, p. 244), a forcé Lula à déradicaliser ses initiatives et à faire des compromis. Ainsi, il a choisi de combiner une politique ultralibérale et un programme d'assistance sociale. Le *Programa Fome zero* s'est transformé en *Bolsa família* et «*[cette] stratégie exclut la réforme des structures d'oppression*» (*id.*, p. 255).

9.4 Un éternel dilemme

Dans ces circonstances, le moins que l'on puisse dire est que l'issue d'une collaboration avec le gouvernement, même si celui-ci fait preuve d'une réelle volonté politique, est incertaine. Freire a d'ailleurs eu tout au long de sa vie à jongler avec un «dilemme», pour reprendre les termes de Gerhardt (2000, p. 7): considérant que l'approche de Freire prend les bases comme point de départ (*bottom-up*), celui-ci a dû choisir entre rester à l'échelle locale, ce qui permettait une démarche plus radicale mais réduisait l'impact de ses pratiques en termes de changement structurel, ou tenter de transposer ses pratiques à plus grande échelle, avec les risques de récupération gouvernementale, étatique et

⁶ La dette brésilienne s'élevait en 2003 à 235 milliards de dollars, ce qui en faisait la deuxième plus importante des pays du Tiers Monde (Ziegler, 2005, p. 234).

systémique que cela comportait. Freire était bien conscient de ce risque lorsqu'il a accepté de coordonner le Plan national d'éducation du président populiste Goulart, en 1963. Et, comme le souligne Weffort, il n'avait sans doute pas tort de se méfier:

[il] est permis de penser que, malgré l'intérêt sincère porté par quelques hommes du régime à une authentique réforme démocratique, la dominante de l'action gouvernementale était en réalité l'espoir de voir s'augmenter les «masses de manœuvre» sur lesquelles s'appuyait largement le pouvoir fédéral (Weffort, p.26, in Freire, 1978.).

Le même dilemme s'est de nouveau présenté à Freire lorsqu'il a accepté le poste de Secrétaire à l'Éducation de São Paulo (Gerhardt, 2000, p. 7), et il est d'ailleurs toujours d'actualité, car comme le souligne Gerhardt *«[la] question de savoir si l'on peut développer des activités pédagogiques progressistes dans le cadre d'institutions publiques ou de projets financés par l'État demande à être analysée de façon approfondie»* (Gerhardt, 2000, p. 13).

9.5 Un double enjeu

Les considérations qui précèdent mènent à un double enjeu communicationnel. Le premier concerne le passage vers un dialogue à grande échelle, indispensable à l'unité dans la diversité et à la lutte globale; c'est un défi fondamental qui doit nous stimuler à raffiner et diversifier nos tactiques et stratégies de lutte. Et ce défi en révèle un autre, encore plus colossal et non moins fondamental, qui touche la réalisation du passage de la communication comme lutte pour l'humanisation à la communication comme objectif atteint, caractéristique de l'humanisation et de la libération perpétuelles: il paraît en effet peu probable qu'un véritable dialogue radical puisse être encouragé par l'État, et ce même si la volonté politique est au rendez-vous. Mais, s'ils ne passent pas tôt ou tard par l'État, comment le dialogue et la participation peuvent-ils devenir la dominante?

L'humanisation est-elle condamnée à rester une utopie et la communication véritable, une pratique de résistance? Si nous ne pouvons répondre à cette question, nous sommes quand même en mesure de dire que si tel était le cas cela ne remettrait en cause ni la validité de la philosophie de Freire dans son ensemble, ni la pertinence de la tangente qui est à poursuivre sa réinvention dans le même sens qu'il lui avait donnée et qui n'exclut pas de travailler *avec* des instances gouvernementales qui luttent pour

l'utopie de l'humanisation, ni *dans* des instances réactionnaires et conservatrices dans une perspective tactique.

La validité de la philosophie de Freire n'est pas ici remise en cause car ce sont en quelque sorte les limites à la réalisation de l'utopie de l'humanisation, dont nous venons de donner quelques exemples, qui donnent vie à cette utopie et un sens à la lutte, en la rendant efficace. Freire expliquait que c'est parce qu'elle est limitée (idéologiquement, culturellement, socialement, politiquement, économiquement) que l'éducation est efficace (2006a, p. 91). Sans ces limites, qui sont autant de défis (ou «situations-limites») qui stimulent l'espérance critique, l'éducation (prise dans son sens le plus large) perdrait sa raison d'être.

La lutte dialogique pour l'humanisation consiste donc à repousser continuellement et toujours davantage les limites afin de révéler, à chaque fois qu'une d'elles recule ou tombe, un «inédit-viable», un défi relevé. La lutte est un combat pour maintenir les oppresseurs à l'intérieur de limites de plus en plus étroites (Freire, 2004, p. 78) afin que la justice gagne de plus en plus de terrain. Freire n'était pas idéaliste et son rêve, disait-il, n'était pas celui ingénu d'une société idéale mais bien celui d'une société en processus d'humanisation, une société *de moins en moins injuste*. «*Ce rêve est celui d'une société moins injuste, moins perverse, plus démocratique, moins discriminatoire, moins raciste, moins sexiste*» (1991, p. 109).

La pertinence de poursuivre la réinvention de Freire et la lutte en visant des gains démocratiques semble tout indiquée⁷ et, si la question à savoir si le dialogue peut effectivement passer par l'État n'est toujours pas résolue, cela ne vient pas pour autant dévaluer tous les gains qui y sont faits. Bien sûr, la lutte pour la communication véritable doit concentrer ses efforts dans les espaces qui représentent le mieux la posture radicale démocrate de Freire et qui sont le plus à même de faire des gains démocratiques importants, c'est-à-dire ceux ouverts par la société civile animée par les mouvements sociaux, mais cela n'empêche pas, bien au contraire, de s'intéresser à d'autres espaces.

⁷ D'ailleurs, comme nous l'expliquait le post-doctorant Telmo Adams (voir Chapitre I, point 1.2.3), la réinvention de Freire au Brésil est liée de près aux transformations du contexte et à l'évolution de l'éducation populaire: celle-ci est née comme une résistance pratiquement clandestine, alors qu'elle entretient maintenant des liens avec les organes officiels et ne vise non plus la révolution mais plutôt la transformation de la société à partir de l'intérieur, à partir de gains démocratiques.

9.6 Des gens de notre temps

Nous partageons l'avis de Zitkoski (2007, p. 229) selon lequel les interprétations partielles et équivoques de l'oeuvre de Freire sont le résultat de lectures superficielles et pressées⁸. Ces interprétations erronées risquent d'entraîner la récupération de la philosophie freiréenne; McLaren (2000) donne en exemple celle des réformistes pour qui l'héritage de Freire se limite à sa contribution au sujet du développement de la conscience (p. 175; 192-193).

Ainsi, parmi les critiques qui reviennent souvent au sujet de Freire, plusieurs ne sont à notre avis pas valables et celle, récurrente, qui accuse Freire d'idéalisme⁹ mérite quelques rectifications. Sur le plan strictement éducatif, Torres souligne avec justesse que la conception freiréenne est au contraire «absolument réaliste»: «[...] elle [l'éducation] exprime la politique qu'elle assume en même temps qu'elle est exprimée par elle» (Torres, 1997, p. 188) [notre traduction]. Il n'est pas surprenant de constater que ce sont souvent ceux qui sont bien servis par la culture dominante qui considèrent «indéfendables et irréalistes» les positions de Freire (McLaren, 2000, p. 148). Dans une perspective plus globale de sa philosophie, nous croyons avoir montré clairement dans ce travail qu'il ne faut pas confondre idéalisme avec difficulté de réalisation.

Ceci dit, l'oeuvre de Freire n'est évidemment pas libre de limites. Nous avons mentionné plus haut ce que nous considérons avec Lima (1984) être un point faible de la théorie dialogique de Freire, à savoir le peu d'importance que Freire accorde au passage du dialogue d'une échelle micro-locale à une plus grande échelle.

Parallèlement à la question de l'échelle du dialogue, nous sommes interpellés par la vision dialectique de Freire, souvent marquée par des relations d'oppositions binaires. Nous craignons, comme le fait remarquer Schugurensky, que cette vision dualiste ne rende pas compte de la complexité de la réalité.

⁸ Freire n'est souvent malheureusement qu'associé à son oeuvre principale *Pédagogie des opprimés*.

⁹ Durant notre séjour à Porto Alegre nous avons souvent dû faire face à la réaction incrédule et condescendante de ceux qui, rencontrés à l'extérieur du cercle élargi du Département d'éducation de Unisinos, apprenaient que nous avions voyagé si loin pour étudier un auteur si «extérieur à la réalité concrète». Nous nous souvenons particulièrement de deux jeunes professeurs qui, rencontrés dans un café alors que nous lisions un ouvrage de Freire, tentaient de nous convaincre de son idéalisme. Elles insistaient avec le ton du parent qui répond à son enfant qui pose une «question d'adulte»: «crois-nous, on sait ce dont on parle, on est des professeures».

Theoretically, a dialectical approach overcomes dualism and false dichotomies, but to what extent Freire was able to accomplish this is still open to debate. Similarly, Freire's tendency to use bipolar strategies has led some disciples to advocate a monolithic rejection of banking education, colonialism, capitalist development and so forth. The complexity of the real world makes such a position difficult to sustain, as it was even for Freire himself¹⁰ (in McLaren, 2000, p. 189).

Un des thèmes fondamentaux que cette logique dialectique fait surgir est celui des classes sociales, dont Freire ne démord pas même lorsqu'il ouvre sa catégorie des opprimés aux victimes d'exclusion et de discrimination de toutes sortes. Bien que nous soyons non seulement conscients qu'il faille s'en remettre au contexte et à l'époque dans lesquels Freire a développé sa philosophie pour comprendre l'importance de ce concept dans son oeuvre, mais aussi d'accord avec lui lorsqu'il affirme que la question des classes sociales fait toujours partie de la réalité contemporaine (2004) nous comprenons Scocuglia lorsqu'il qualifie cette tendance de Freire à s'en remettre systématiquement aux classes sociales de «parfois répétitive et même exagérée¹¹» (1997, p. 102).

Ceci dit, nous sommes d'avis que la logique dialectique sur laquelle est construite la philosophie de Freire est dans une perspective générale encore très pertinente puisque la contradiction essentielle de Freire, qui oppose la nature humaine, *vocation ontologique pour l'humanisation*, aux structures qui la conditionnent, est pour ainsi dire intemporelle puisqu'elle touche à l'essence de l'être humain.

Ainsi, nous éprouvons des réserves face à la critique de Gerhardt qui stipule que

[parce que] l'activité et les écrits de Freire se rapportent à des cultures pédagogiques bien déterminées, on a le sentiment qu'il a développé uniquement les aspects de sa théorie applicables à la situation sociale où il se trouvait, et qu'on a affaire non pas à une véritable sociologie ou philosophie de l'éducation, mais «seulement» à une synthèse de perspectives de l'éducation en rapport avec ces cultures (Gerhardt, 2000, p. 13).

Dans quelles «situations sociales» s'est retrouvé Freire sinon celles de l'Amérique latine, de l'Amérique du Nord, de l'Afrique, etc? La philosophie de Freire reflète avant tout un point de vue qui n'est pas dominant au Nord et, ce faisant, elle court le risque d'être «régionalisée» par des intellectuels

¹⁰ Schugurensky, Daniel. *The Legacy of Paulo Freire : A critical Review of His Contributions*. Convergence, vol. 31, no 1 et 2, 1998, p. 17-38.

¹¹ Il est intéressant d'indiquer au passage que les marxistes purs et durs reprochaient à Freire de *ne pas référer clairement à la lutte des classes*, préférant le «*terme vague d'opprimé*» (Freire, 2004, p. 75).

et praticiens pour qui les théories du Nord auraient (encore) valeur universelle et qui l'associeraient à «un point de vue du Sud». Mais, en bout de compte, les théories ne sont-elles pas toutes des «synthèses de perspectives en rapport avec des cultures»?

Il ne fait aucun doute que la (les) réinvention de Freire nécessite de prendre en compte la complexité grandissante des relations sociales et les contextes changeants. L'évolution constante de la philosophie de Freire montre qu'il était le premier à le reconnaître et à s'engager dans cette direction. Ainsi, les limites de son oeuvre que les contextes actuels font entrevoir (quelle oeuvre peut-elle être à ce point imperméable au temps que celui-ci n'en dévoile pas quelques limites?) n'indiquent pas qu'elle est dépassée; elles indiquent plutôt qu'il est urgent de la réinventer.

L'oppression se transforme mais elle ne disparaît pas. Comme le rappelait souvent Freire, «[il est] important de garder toujours clairement à l'esprit qu'inculquer aux dominés la responsabilité de leur situation fait partie du pouvoir idéologique dominant» (2008, p. 83). Dans ce contexte, Freire militait pour l'actualisation du terme de «conscientisation» à l'ère de la «fin des idéologies».

Contre toute la force du discours fataliste néolibéral, pragmatique et réactionnaire, j'insiste aujourd'hui, sans biais idéalistes, sur la nécessité de la conscientisation. J'insiste pour son actualisation. En vérité, en tant qu'approfondissement de la "prise de conscience"¹² du monde, des faits, des événements, la conscientisation est une exigence humaine, un des chemins pour la mise en pratique de la curiosité épistémologique (Freire, 2008, p. 54) [notre traduction].

C'est en nous motivant à le réinventer dans nos contextes particuliers et, ce faisant, à rechercher de nouveaux espaces où faire naître et alimenter le dialogue radical nécessaire au rêve utopique, que Freire fait de nous des gens de notre temps. Freire nous invite à nous engager dans la lutte.

En accord avec Freire, nous croyons donc que les intellectuels (qu'on les nomme organique en référence à Gramsci ou frontalier suivant la proposition de Giroux¹³) peuvent et doivent jouer un rôle fondamental dans la lutte pour la justice sociale, en travaillant avec les groupes exclus, discriminés, dominés. Le point de départ de la transformation sociale, rappelait Freire, ne se trouve pas dans le rêve

¹² En français dans le texte original portugais.

¹³ in Mejía, 1999, p. 64.

de l'intellectuel ou dans sa compréhension de l'histoire, mais bien dans sa compréhension des classes populaires¹⁴ (in Scocuglia, 1997, p. 87).

La recherche doit donc être une occasion de dialogue entre les espaces formels et informels, scolaires et non-scolaires, universitaires et populaires. C'est notamment dans l'approche de la recherche-action que les efforts doivent être consacrés, car la réinvention de Freire doit être le fruit d'une démarche de libération et d'humanisation critique élaborée par le peuple (ou les «représentants de la réalité concrète» de discrimination, d'exclusion et d'oppression), en dialogue avec les leaders, et non pas par les leaders pour le peuple.

Goyette et Lessard-Hébert (1985, p. 240) affirment que la recherche-action fait face à des défis liés à la question de la relation entre «recherche» et «action». *«Comment et en quoi l'association d'une action et d'acteurs à une recherche et à des chercheurs favorise-t-elle la production de nouveaux savoirs ou d'une nouvelle forme de savoir? Comment et en quoi cette association permet-elle la production de nouvelles actions, de nouvelles formes d'action?»*. Nous croyons d'une part que revisiter la philosophie de Freire peut nous aider à répondre à ces questions, et d'autre part que chercher à y répondre, c'est-à-dire développer la recherche-action et surtout sa dimension visant la transformation sociale radicale, contribuera à la réinvention de Freire.

Si nous pouvions faire une suggestion, nous insisterions sur l'importance, afin d'être des gens de notre temps, d'inclure la question de l'environnement et de sa préservation dans la réinvention de Freire, car la lutte pour l'humanisation de l'être humain suppose un engagement à sauver aussi son milieu de vie qui, bien qu'il le transforme en monde, n'en demeure pas moins son environnement. D'ailleurs Freire, bien qu'il n'ait à peu près pas abordé ce thème, nous laisse, avec ses derniers écrits publiés, sur ces quelques lignes qui invitent à incorporer la nature dans nos préoccupations humanistes. *«Je ne crois pas à l'amour entre les femmes et les hommes, entre les êtres humains, si nous ne devenons pas capables d'aimer le monde. L'écologie prend une importance fondamentale en cette fin de siècle. Elle doit être présente dans toutes les pratiques éducatives à caractère radical, critique ou libérateur»* (2000, p. 67) [notre traduction].

¹⁴ Freire, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*, 1985, p. 68.

APPENDICES

APPENDICE A

VERBETE JUSTIÇA/JUSTIÇA SOCIAL – VERSION FRANÇAISE

À première vue, le concept de «justice/justice sociale» n'occupe pas une place centrale dans l'oeuvre de Paulo Freire. Cette terminologie, qu'on retrouve ici et là dans ses écrits, n'est en effet pas utilisée de façon systématique. Cependant, le concept de «justice», dans son essence, traverse l'ensemble de la pensée freiréenne. La conception de justice chez Freire est liée à son engagement comme humaniste radical et renvoie à l'égalité naturelle des êtres humains entre eux. Pour le dire autrement, il s'agit d'une justice à la fois redistributive et reconnaissante des êtres humains comme sujets historiques et culturels.

Pour mieux le comprendre, le concept de «justice» chez Freire doit être appréhendé dans sa relation dialectique avec celui d'«injustice», que Freire utilise davantage. La lutte pour un monde plus juste est le fondement et le fil conducteur de l'oeuvre et de la vie de Paulo Freire. Son utopie, dit-il clairement, est «*la transformation permanente du monde et le dépassement des injustices*» (Freire, 2006, p. 84) [notre traduction] dont sont victimes les opprimés que Freire désigne à l'occasion comme «*injusticiés*». Il précise que changer le monde est à la fois un droit et un devoir (Freire, 2000, p. 54) des injusticiés et des leaders (éducateurs, politiciens, etc.) qui s'engagent avec eux dans la lutte pour l'humanisation.

Le concept de «justice» entretient chez Freire des relations étroites avec ceux de «citoyenneté» et de «démocratie». C'est dans le contexte brésilien de la décennie de 1950 et de la première moitié de celle de 1960, marqué, d'une part, par un ordre social injuste qui refuse jusqu'à la reconnaissance juridique aux analphabètes, et, d'autre part, par la «période de transition» caractérisée par le processus de «démocratisation fondamentale», que Freire jette les bases de ce qui deviendra son vaste projet pédagogico-politique. Bien que l'alphabétisation soit à l'époque le chemin à suivre pour obtenir le droit de vote, la conquête de ce droit n'est pas la finalité (ni même un point central) du projet éducatif de Freire.

L'éducateur voit dans la «période de transition» l'opportunité de travailler avec le peuple afin qu'il développe une conscience critique de sa condition de classe opprimée, maintenue idéologiquement et structurellement dans une situation concrète injuste, et s'engage dans une action transformatrice. Cet engagement éducatif pour l'émancipation de l'être humain comme sujet historique et culturel, que ce soit dans des contextes d'alphabétisation ou de post-alphabétisation, a toujours été au centre de tout le travail de Freire, au Brésil et de par le monde. Comme le remarque Henry Giroux (2008, p. 126), *«pour Freire, l'alphabétisation comme manière de lire et de changer le monde devait être repensée dans le cadre d'une compréhension plus ample de citoyenneté, de démocratie et de justice qui soit globale et transnationale»* [notre traduction].

La démocratie à laquelle réfère Freire ne doit pas être confondue avec celle capitaliste qui a abandonné son engagement pour la justice sociale au profit de l'«éthique du marché» qui fait passer le profit avant la dignité humaine. Au contraire, le dépassement des injustices sociales est la tâche fondamentale de la démocratie, dans le contexte brésilien comme dans celui international marqués par la globalisation néo-libérale dont l'idéologie et les structures se dressent comme des obstacles au développement du *ser mais*. Le point de départ de cette démocratie socialiste engagée dans le dépassement des injustices est la véritable participation des citoyens invités à *dizer a sua palavra*.

Le concept de «justice», selon Paulo Freire, va ainsi beaucoup plus loin que sa dimension de droit et de reconnaissance juridique et doit être considéré dans l'optique humaniste de son engagement politico-pédagogique. Pour correspondre à la nature de l'être humain, un *estar sendo* pour qui l'histoire est une possibilité et le futur est problématique, la justice ne peut être réduite à des catégories légales ni définie en termes fixes, intemporels et décontextualisés. La justice doit être comprise à la fois comme le chemin à emprunter pour atteindre le *ser mais* et comme l'objectif permanent du *ser mais*. Comme la liberté, la justice est une conquête continue qui doit être balisée par l'«éthique universelle», que l'être humain a la possibilité de transgresser mais le devoir de respecter. La responsabilité, l'autonomie, l'espérance, la paix, l'amour, la cohérence, la tolérance, le respect, la capacité de s'indigner et la colère juste sont des capacités humaines indispensables à la lutte pour la justice sociale dans le sens de la dignité (Freire, 2000; 2008), et qui doivent être éduquées.

La justice n'est pas le chemin pour mener à l'homogénéisation des rapports humains, mais à un véritable apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté dans le sens du vivre ensemble. En ce sens, la justice est liée à la lutte pour la paix. *«La lutte pour la paix, qui ne signifie pas la lutte pour l'abolition ni pour la négation des conflits, mais pour leur confrontation juste et critique et pour la*

recherche de solutions correctes, est une exigence impérative de notre époque. La paix, cependant, ne précède pas la justice, et donc la meilleure façon de lutter pour la paix est de faire la justice» (Freire, 2002, p. 239) [notre traduction]. Dans le contexte actuel de mondialisation, une tâche fondamentale du projet politico-pédagogique est de lutter, aux plans interpersonnel comme «inter-national», contre toutes les formes de discrimination (dont les plus flagrantes sont celles liées à la classe, au genre et à l'ethnie), en vue de transformer le monde dans le sens de ce que Freire désigne par l'«unité dans la diversité» (Freire, 2004). Pour le dire simplement, la justice consiste selon Freire à redonner à l'être humain les moyens de son humanité.

Le concept de «justice» est au centre de la lecture que plusieurs champs de connaissance inspirés par Freire font de son oeuvre. Dans les années 1990 Paulo Freire a développé un dialogue avec ce qui est connu en Amérique du Nord comme la *Critical pedagogy*. Peter McLaren, une figure importante de la *Critical pedagogy*, affirme que la recherche d'un ordre social plus juste fait partie intégrante des critères permettant d'identifier les pédagogies critiques réellement basées dans l'héritage de Freire (McLaren, 2000, p. 162). Il vaut la peine, aussi, de noter que l'importance du concept de «justice» dans l'héritage freiréen est perceptible au-delà du champ de l'éducation. Mentionnons à titre d'exemple les théories de la *Communication for Social Change* (CFSC) qui abordent l'oeuvre de Freire sous l'angle de la communication et dont les principes d'action se basent sur la participation, la libération des voix marginalisées, l'équité et la justice (Gumucio-Dragon *et al.*, 2006).

Références

- Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 8 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- Freire, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of Hope : Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London e New York : Continuum, 2004.
- Freire, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8 ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- Giroux, Henry A. "Democracia". In. Streck, Danilo R. *e al. Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 123-127.
- Gumucio-Dragon, Alfonso; Tufté, Thomas. (Eds.). *Communication for Social Change Anthology : Historical and contemporary readings*. South Orange (U.S.A.) : CFSC, 2006.
- McLaren, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham (É.U.) : Rowman and Littlefield Publishers, 2000.

APPENDICE B

CITATIONS ORIGINALES EN PORTUGAIS DU BRÉSIL

Introduction

-O leitor de Freire não pode ser um memorista, mas está obrigado a processar sua leitura através de sua própria identidade. Esse processo necessariamente transforma o discurso aprendido (Puiggrós, 1999, p. 97).

Chapitre I

-É curioso que na década de 1990 se dê, no mundo de fala inglesa, entre os pensadores da pedagogia radical e do pensamento crítico nessas latitudes, um processo de descoberta e diálogo com a obra de Paulo Freire, produzindo uma contextualização tardia no mundo intelectual norte-americano e inglês, mas que nos dá a possibilidade de fazer um reconhecimento a esse brasileiro-latino-americano-universal (Mejía, 1999, p. 54).

-Suas palavras dizem o que nós sabíamos, mas elas paradoxalmente transcendem o que sabíamos e transcendem a si mesma na busca de novos significados (Streck, 2003, p. 93).

-[...] uma perspectiva emergente nos estudos de comunicação que – apoiada numa visão humanista de valorização da criatividade humana e numa concepção não positivista da ciência – reivindica uma definição mais ampla do conceito de comunicação aproximando-o do conceito antropológico de cultura como sistema simbólico a exemplo dos «estudos culturais» ingleses e da tradição das «ciências da cultura» na Alemanha (Lima, 1984, p. 9).

-O Pré-Fórum pretende ser um encontro dinamizado pelos princípios freireanos, em que o debate, a troca de experiências e o estudo sobre as leituras de Paulo Freire se caracterizem como um diálogo de saberes em que se realize o aprofundamento das discussões temáticas e se incentive a continuidade das discussões através de trabalhos e da participação no XIº Fórum (Dépliant remis aux participants lors de l'inscription au *Fórum*).

Chapitre II

-[...] idéias e seu trabalho refletem as circunstâncias especiais de seu tempo, constituindo, também, uma resposta criativa aos problemas e desafios do seu povo, sua cultura e seu país» (Lima, 1984, p. 48).

-O testemunho que nos deram foi sempre o da compreensão, jamais o da intolerância. Católica ela, espírita ele, respeitaram-se em suas opções. Com eles aprendi, desde cedo, o diálogo. Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar. Com eles aprendi a ler minhas primeiras palavras, escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras. Palavras e frases ligadas à minha experiência e não à deles (Freire, 2002, p. 55).

-Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender as origens de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado (Freire, 2002, p. 37-38).

-[...] é nestas relações rígidas verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida (Freire, 2006b, p. 48).

-[...] expressão da prolongada crise agrária, da dependência social dos grupos de classe média, da dependência social e econômica da burguesia industrial e da crescente pressão popular» (Weffort, Francisco, in Lima, 1984, p. 27).

-A manipulação populista as massas deve ser encarada de duas perspectivas diferentes. Por um lado, trata-se, sem dúvida, de uma espécie de narcótico que procura manter não apenas a ingenuidade da consciência nascente, mas também o hábito que tem o povo de ser dirigido. Por outro lado, na medida em que utiliza os protestos e as reivindicações das massas, a manipulação política, paradoxalmente, acelera o processo através do qual desvenda a realidade. Tal paradoxo sintetiza o caráter ambíguo do populismo: é manipulatório, mas, ao mesmo tempo, constitui fator de mobilização democrática (Freire, in Lima, 1984, p. 29).

-[...] é a arapuca ideológica usada pelos poderosos para manipular e dominar as classes populares (Freire, 2002, p. 135).

-[...] o Sesi exprimia um momento inteligente da liderança patronal na suas relações contraditórias com a classe operária. Era uma tentativa de amaciamento dos conflitos de classe e um esforço no sentido de obstaculizar a formação de uma consciência militante, política, entre os trabalhadores. Daí que as práticas estimuladoras de um saber crítico fossem vistas, cedo o tarde, com restrições (Freire, 2004, p. 117).

-Os cidadãos não receberam nenhum tipo de direito de co-determinação. Como nacionalismo populista, a consciência o e orgulho foram desviados do indivíduo pela nação: uma nação que deveria distinguir-se pela aplicação e pelo trabalho, pela ordem e pelo progresso. O populismo propagou, com isso, sem limites a ideologia: o governo cuidará do povo! (Mädche, 1998, p. 31).

-[...] contribuir para a formação permanente de professoras et professores do ensino básico e do médio do estado e, pelo menos, dos municípios da chamada Grande Recife, como [...] participar da formação popular desde a alfabetização mesma, era algo que nos parecia tarefa e dever da ação universitária, sem que isto jamais devesse significar a diminuição da sua seriedade no exercício da docência e da pesquisa (Freire, 2002, p. 174).

-É este grupo de cristãos radicais, sobretudo católicos, que constitui o foco da presente discussão, não apenas porque o próprio Freire fazia parte dele mais também porque seu pensamento reflete as convicções mais profundas deste grupo (Lima, 1984, p. 37).

-[...] quer que a Igreja não continue sendo para o povo, mas que o próprio povo seja sujeito da ação. De objetos do atendimento pastoral, tornar-se sujeitos de sua própria vida, de sua própria Igreja e de sua própria história» (Greinacher, 1984, p. 19 (in Mädche, p. 41).

-Nunca pude entender como seria possível compatibilizar a camaradagem com o Cristo com a exploração dos outros, o bem-querer ao Cristo com a discriminação de raça, de sexo, de classe» (Freire, 2002, p. 121).

-[...] há uma indiscutível relação entre mim e a Theologia da Libertação. [...] talvez eles tenham me influenciado mais do que eu a eles. O que é indiscutível é que há um certo clima de conforto entre nós». (Freire, 1987, p. 118).

-Assim sendo, o estudo, o incentivo e a promoção de uma genuína cultura popular eram considerados como fonte básica de uma cultura brasileira autêntica» (Lima, 1984, p. 45).

-Este início de mobilização camponesa significava que, pela primeira vez em mais de quatro século, os grandes senhores de terras – especialmente os latifundiários de uma região predominantemente agrária como o Nordeste – teriam de encarar a possibilidade de ver seu poder historicamente incontestável ser questionado (Lima, 1984, p. 29).

-[...] o método Paulo Freire entrou em suspeita, especialmente entre aqueles que não podiam ter interesse na modificação social e política. Alfabetizar o povo para ganhar votos estava muito bem, mas alfabetizar o povo para desenvolver-se como indivíduos e sujeitos que pensassem a agissem de maneira autônoma e democrática, definitivamente ia longe demais (Mädche, 1998, p. 56).

-Nada é totalmente ruim o totalmente bom. Quer dizer, você tem na democracia americana uma série de coisas altamente positivas. Agora, o que acho é que o que há de positivo na experiência democrática americana não é suficiente para que alguns norte-americanos pensem a si como pedagogos da liberdade do mundo. [...] Para mim não há uma substantividade democrática na sociedade norte-americana. [...] Eu não posso entender ou conciliar essa idéia de uma democracia profunda, fantástica, com o racismo horripilante da sociedade norte-americana, com o autoritarismo da sociedade, com a mitificação da tecnologia, por exemplo (Freire et Guimarães, 2002, p. 81):

-A universidade me dava 25 alunos por ano. [...] no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito de aprendizagem. Eu iria ensinar e eu iria aprender (Freire et Guimarães, 2002, p. 91).

-Naquela época ainda não percebera o que hoje chamo de *politicidade da educação*» (Freire et Guimarães, 1987, p. 15).

-A eles, e elas, sem-terra, a seu inconformismo, a sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados... (Freire, 2000, p. 61).

Chapitre 3

-Dizem que eu sou pesquisador, dizem que eu sou educador, dizem que sou filósofo, que eu sou isso, sou aquilo. No fundo, eu sou um pouco dessas coisas todas (Freire, in Andreola, 1999, p. 73).

-[...] se situa em outro lugar teórico do que o das disciplinas, no lugar teórico de suas múltiplas articulações (Puiggrós, 1999, p. 110).

-[quando] lemos seus escritos, temos a impressão de ouvir sons conhecidos; mas ao mesmo tempo temos a nítida sensação de que a harmonia do conjunto é totalmente nova (Franco, in Torres, 1997, p. 174).

-[...] teve extraordinário sucesso em sua tentativa de utilizar-se das mais diversas teorias sociais, para desenvolver o processo da educação num processo de libertação e humanização (Mädche, 1998, p. 63).

-Embora Freire empregue conhecimentos de filósofos e cientistas ocidentais, sua análise da sociedade e concepção de educação ficam ancoradas ao desenvolvimento econômico, cultural e social do Brasil (Mädche, 1998, p. 62).

-Sempre atuou em duas linhas diferentes de desenvolvimento teórico: uma teoria evolucionista de ação e uma perspectiva histórica que enfatiza a dialética dos indivíduos e das estruturas na produção das bases materiais e simbólicas da vida social (Torres, 1997, p. 11).

-O Dasein implica, então, uma tensão contínua como antecipação do futuro, dependência do passado e necessidade imprescindível de estar em contato com algumas coisas presentes. Em suma, toda essa análise resume-se na complexa frase estar-no-mundo (Torres, 1997, p. 177).

-Portanto, a pessoa só existe em relação aos outros, só se encontra no reconhecimento dos outros. O *tu*, que implica o *nós*, precede o *eu* – ou, pelo menos, o acompanha. [A pessoa é] comunicável por natureza e tem necessidade de se comunicar. Devemos partir deste fato primordial... "Quase que se poderia dizer que eu não tenho existência a menos que exista para os outros, e que ser, em última análise, é amar» (Mounier, in Lima, 1984, p. 44).

-[...] nos vocacionamos historicamente enquanto seres que buscam, de modo esperançoso e crítico, construir uma sociedade mais humanizadora, justa, democrática e livre» (Zitkoski, 2007, p. 231).

-[...] expressa a busca de humanização e realização pessoal através da qual o ser humano está sempre a procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, por exemplo, ao lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade» (Zitkoski, 2007, p. 233).

-[...] é uma tensão dolorosa entre a luta pela personalização e o risco da alienação (Torres, 1997, p. 179).

-Contrário aos modismos filosóficos da pós-modernidade – que esvaziam o campo da ética ao professarem um relativismo total sobre os princípios que devem nortear nossa ação no mundo – Freire argumenta em defesa de uma *Ética Universal* do ser humano, que é intrínseca à sua própria natureza (gestando-se na história) (Zitkoski, 2007, p. 244).

-[é] como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – , que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona» (Freire, 2006d, p. 76).

-[...] a capacidade da consciência humana para ultrapassar as limitações da configuração objetiva. Sem essa «intencionalidade transcendental», a consciência daquilo que existe além das limitações seria impossível (Freire, in Torres, 1997, p. 183).

-[...] ser puramente intencional da consciência (Torres, 1997, p. 182).

-Para Freire, o conhecimento é um construto social, um processo e não simplesmente um produto. Conseqüentemente, concebido em termos de uma dialética de oposições, contrapõe-se radicalmente à epistemologia idealista e positivista tradicional (Torres, 1997, p. 12).

-Em síntese, ao incorporar diferentes conceitos teóricos do materialismo histórico e dialético, Paulo Freire analisa a situação do homem contemporâneo, na qual constitui sua consciência e enfrenta os riscos da alienação social (Torres, 1997, p. 189).

-A vida humana em sociedade é o grande *fenômeno* para ser analisado e, da mesma forma, a concretude existencial das realidades constitutivas de nosso mundo histórico-cultural é a própria dialética, que deve ser compreendida pelo diálogo problematizador, que brota das comunidades humanas em suas experiências vitais (Zitkoski, 2007, p. 235).

-No primeiro caso, o da tomada de consciência, o conhecimento fragmentário fica ao nível preponderante da sensibilidade do objeto ou do fenômeno. No segundo, apreendendo as relações entre os objetos e a razão de ser dos mesmos, o sujeito cognoscente produz a inteligência dos objetos, dos fatos, do mundo. O sujeito cognoscente conhece criticamente, sem que isto signifique não poder haver errado ou se equivocado. É isto que venho chamando leitura do mundo que precede sempre a leitura da palavra. Leitura do contexto, leitura do texto, uma implicando a outra. Na tomada de consciência como na conscientização, aprofundamento daquela, lemos o mundo e podemos ler a palavra. Na pura tomada de consciência a nossa leitura é ingênua enquanto na conscientização nos vamos fazendo mais críticos (Freire, 2002, p. 235).

-A conscientização, [...] simplesmente não se encerra numa razão negativa ou numa linguagem de crítica mais complexa. Vai além da crítica e das explicações das condições para uma transformação social, tornando-se parte da textura e da dinâmica da mudança social (Torres, 1997, p. 30).

-[...] o processo que inaugura a conscientização é a passagem da *consciência da necessidade de classe* (ou instinto de classe), em que espontaneamente se encontram os setores dominados, para o nível da “consciência de classe”, que só é atingido mediante uma ação educativa-política-concreta, em que o “intelectual orgânico” das classes subalternas e os partidos da classe operária têm uma responsabilidade educativa precisa (Torres, 1997, p. 195).

-[...] o processo de conscientização aparece como um dos mais importantes processos de demistificação da prática ideológica das classes dominantes (Torres, 1997, p. 194).

-Não se limitando ao aspecto local, [Freire] analisa a opressão no contexto das estruturas econômicas e políticas globais [...] expressas no colonialismo, na luta de classes, nos problemas da dependência, das multinacionais e da exploração dos trabalhadores pelo capitalismo internacional (Andreola, 1999, p. 76).

-[...] uma consciência prescreve o âmbito humano da outra (Torres, 1997, p. 178).

-No entanto, a utopia política e pedagógica de Freire transformou os princípios epistemológicos da estrutura lógica de Hegel e produziu o *Aufhebung* pedagógico freireano da dialética hegeliana (Torres, 1997, p. 15).

-Portanto, a dialética hegeliana é a construção racional da realidade, pela qual o sujeito assimila sua experiência vital de modo contínuo até encontrar-se novamente consigo mesmo por meio da positividade da negação definitiva (Torres, 1997, p. 22).

-A pedagogia do oprimido é, então, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (Fiori, in Torres, 1997, p. 28).

-[...] e estabelece o caminho crítico de uma consciência que se torna crítica pela *re-existência* de seu mundo (Torres, 1997, p. 193).

-Se Freire imaginasse que sua dialética da *Pedagogia do oprimido* simplesmente devesse negar as formas de consciência existentes na América Latina, sistematicamente (uma negação natural), com a certeza de que, em virtude de um processo histórico inevitável, a consciência verdadeira então apareceria, [...] jamais teria assumido uma noção de educação que colaborasse com o oprimido no processo de sua organização social, nem jamais teria postulado um conceito de libertação intersubjetiva, pedagógica e política, no contexto do projeto de uma utopia revolucionária (Torres, 1997, p. 35).

-A nova síntese filosófica efetuada por Freire chama ao diálogo e a uma percepção social aguda, como forma de sobrepujar a dominação e a opressão entre os seres humanos (Torres, 1997, p. 14).

-É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (Freire, 2008, p. 58).

-[...] para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o fato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (Freire, 2006b, p. 78).

-[...] a alfabetização como maneira de ler e mudar o mundo tinha que ser repensada dentro de uma compreensão mais ampla de cidadania, democracia e justiça que fosse global e transnacional (Giroux, 2010, p. 114).

-Sua pedagogia [de Freire] procura a ampliação de sua humanidade em todos os domínios da vida. Nesse sentido, a educação é entendida como práxis social, no treinamento da democracia e da liberdade (Freire, 1990; Schaller, 1974 prefácio, in Mädsche, 1998, p. 79).

-[um] das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante (Freire, 2006a, p. 32).

Chapitre IV

-[a] ideologia acompanha a estrutura, para apoiá-la ou modificá-la. Capta simultaneamente os fenômenos parciais e os fenômenos globais de uma sociedade, porém, sempre a enxerga como totalidade e assim tenta explicá-la (Torres, 1997, p. 175).

-A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente (Freire, 2008, p. 110).

-A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (Freire, 2000, p. 42).

-[...] o «convencimento» para a mobilização-organização dos oprimidos, objetivando a «vitória» sobre os dominantes («para a conquista do poder e sua reinvenção»), constitui a especificidade do ato pedagógico, enquanto a vitória específica o ato político – no interior dos conflitos entre indivíduos, classes ou grupos sociais (Scocuglia, 1997, p. 82).

-[Temos que] aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos que dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais (in Scocuglia, 1997, p. 83-84).

-Naquela época ainda não percebera o que hoje chamo de *politicidade da educação* (Freire et Guimarães, 2002, p. 15).

-[...] a minha leitura da realidade brasileira [...] é a de que o tempo dos golpes, a realidade proporcionadora dos golpes, fugiu, desapareceu. Eu não vejo hoje – em função do próprio processo da história universal que a gente vive, num mundo que encurtou – lugar para aventuras golpistas. Pelo contrário, para mim, o tempo que se põe hoje é um tempo tímido, e um espaço também tímido, mas de procura concreta da experiência democrática (Freire et Guimarães, 2002, p. 73).

-Nesses últimos escritos [...] emerge com toda plenitude esse latino-americano universal aberto às novas realidades, capaz de recontextualizar seu pensamento e buscar novos caminhos para tentar explicar e construir a nova impugnação destes tempos (Mejía, 1999, p. 56).

-[...] cujo objetivo se reduziria a revelar e transmitir verdades universais (Giroux, in Mejía, 1999, p. 64).

-Este será o sentido que Giroux atribui a Freire como um intelectual fronteiriço que vai sempre para além de sua realidade, de seu pensamento, para buscar novos caminhos e tornar educativa sua passagem pelo mundo, propondo-se um projeto de humanização da humanidade muito mais urgente nos desdobramentos da revolução científica-técnica do final do século (Mejía, 1999, p. 64).

-[...] mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites (Freire, 2000, p. 39).

-[...] só se tornará viável a larga escala quando a experiência cotidiana de cada comunidade ou de cada grupo social – em seu trabalho, em seu lazer, em sua relação com o meio-ambiente e com os outros – se transformar em fonte de participação e, portanto, de conhecimento. Uma outra educação que não seja mais monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (in Scocuglia, 1997, p. 93).

-[A humanização] significa assumir o sentido da existência pela dialogação e pelo movimento crítico e reflexivo da consciência que oportuniza uma vida plena no sentido de uma participação ativa na cultura e no processo histórico e político. Tudo isso deixa Freire longe do marxismo ou de uma proposta revolucionária, enquanto tomada violenta do poder, e mais próximo de um agente efetivo da construção da democracia (Martini, 2007, p. 274).

-A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos

conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (Freire, 1995, p. 47).

-[...] não posso é esperar pela mudança radical da sociedade para depois então mudar a educação. É possível ir alterando, ir mudando, ir pundo cunhas no sistema educacional. Tudo quanto se puder fazer para melhorar hoje as condições do ensino e viabilizar, às crianças e aos adolescentes de hoje, uma possibilidade melhor de compreender a realidade, de entender a realidade, quanto mais se possa fazer isso, melhor (in Martins, 2007, p. 172).

-[...] a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via o diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica (Scocuglia, 1997, p. 101).

Introduction à la lecture communicationnelle

-Pode se dizer que nossa reflexão vá cindindo o Real. Fazer cisões na realidade quer dizer que através de parcialidades pode-se mais facilmente trabalhar. Seria o processo analítico de cindir, analisar, retotalizar. Neste caso, então, a totalidade do Real diria à Subjetividade reflexionante: “Se a apreensão de vocês, Humanos, necessita primeiro cindir-me, em partes, a exigência da totalidade é, em seguida, retotalizar. Pois a compreensão só ocorre plenamente quando se vislumbra o todo, e se relaciona com o Real integral”. [...] Penso que a transdisciplinaridade passa pela análise, que cinde o Real. E, no entanto, a transdisciplinaridade se conclui quando as diferentes disciplinas retotalizam aquilo que foi cindido (Freire, in Andreola, 1999, p. 86).

Chapitre V

-[se] a comunicação e a intercomunicação são processos que se verificam na vida sobre o suporte, na experiência existencial elas ganham uma conotação especial (Freire, 2006d, p. 20).

-O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (Freire, 2006b, p. 76).

-[...] que faz da comunicação uma categoria central – primeiramente como método de sua teoria educacional e mais tarde em sua epistemologia e nas implicações de seu pensamento (Lima, 1984, p. 63).

-[...] seu compromisso de católico radical com a justiça social é a fonte imediata da dimensão política que ele associa ao conceito de comunicação, o que lhe confere uma posição única dentro da tradição dialógica (Lima, 1984, p. 121).

-[o] caráter não diretivo, humano, comunitário, de sua teoria confere ao diálogo uma aparência romântica e ingênua. Qualquer um pode ler Buber e seu grupo, conclamarem as pessoas a que se amem mais umas às outras, sem que com isto se sentem obrigado a lutar por novas estruturas sociais (Lima, 1984, p. 72).

-Os conceitos de comunicação e cultura em Freire [...] se complementam mutuamente, uma vez que se acham relacionados diretamente com a liberdade e libertação humanas. A comunicação distorcida – “falsa palavra” ou *mutismo* – é característica de uma cultura em que o homem é alienado, uma cultura do silêncio. A verdadeira comunicação entre Sujeitos implica a reciprocidade dialética mediante a qual um homem livre transforma o mundo e cria o universo simbólico e abrangente da cultura no processo permanente de sua própria libertação (Lima, 1984, p. 119).

-[...] o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (Freire, 2006b, p. 43).

-[A] intersubjetividade significa um encontrar-se das pessoas que têm a coragem para encontrar-se e descobrir-se no debate com o mundo. Como não tem medo de experimentar-se eles mesmos como ignorantes, juntam o seu saber, examinam conjuntamente a situação do mundo e podem contribuir para a formação de um novo mundo. Sua disposição para considerar os próprios medos de vida e carregá-la em conjunto, faz também nascer neles uma esperança coletiva (Mädche, 1998, p. 73).

-[...] sem a relação de comunicação entre Sujeitos cognoscentes, com referência a um objeto cognoscível, o ato de conhecer não existiria (Freire, in Lima, p. 64).

-O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o «como» de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 2006b, p. 27).

-A constituição do mundo vital, como caracterizado pelo homem é, para Freire, apenas em parte, resultado de um ato criador individual, pois em cada construto de percepção de um indivíduo já estão sempre integradas as experiências dos outros. Nosso mundo firma-se sobre a interação dos homens entre si, com a natureza, com suas apreciações e organizações. Como o homem individual experimenta e interpreta esse mundo, depende de sua consciência. (Mädche, 1998, p. 74).

-Isso significa que o indivíduo é programado para um determinado tipo de intersubjetividade por meio da expectativa de papéis para que a sociedade possa sentir-se segura de sua organização social através da funcionalidade do indivíduo (Mädche, 1998, p. 75).

-Como sujeito crítico, o homem não age a partir da determinação social, mas por autoconhecimento refletido. Ele é um eu consciente, que se relaciona criticamente com a ordem social. Sua consciência é, em relação aos outros, também um pouco auto-existente e autônoma. Freire entende o eu transcendental e o mundo vital *intersubjetivamente*; eles não podem ser separados no homem, eles são uma coisa só. O homem empenha-se em algo não porque quer adaptar-se ao respectivo papel, mas porque desenvolveu uma consciência para o eu e o tu (Mädche, 1998, p. 76).

-[a] subjectividade consciente é valor para a mudança social (Alves, 2006, p. 127).

-[...] o diálogo é [para Freire] a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (Zitkoski, 2010, p. 117).

-A língua pode, facilmente, ser empregada para a manipulação de homens e para a interpretação errônea do mundo, quando já não se trata de um diálogo, mas de um anti-diálogo, que constrói preconceitos e leva à inimizade (Mädche, 1998, p. 70).

-Uma imagem fechada do mundo é uma espécie de trato com a realidade vivenciada, que somente concede o direito à existência àquilo que não é estranho – portanto, não inquietante. Ao estranho (ou à pessoa estranha) é aplicado um juízo e banido do próprio espaço vital, projetado para fora, ou, então combatido até que enquadre na imagem do mundo (Mädche, 1998, p. 71).

-O diálogo é a verdadeira fonte do conhecimento! Por ele os dialogantes percorrerão um processo coletivo de conhecimento, no qual não existem sabedores e não-sabedores, mas, comunicantes que contribuem ao diálogo com suas próprias experiências como conhecimento e, com isso, abrem o caminho para um melhor entendimento (Mädche, 1998, p. 72).

-Na discussão ativa – e dialética – com o mundo, o homem encontra-se a si mesmo; no diálogo com o próximo sobre o mundo, ele se reconhece como sujeito. Nisso se mostra: o homem, além do mundo em que ele é criativo, necessita também do outro homem, com o qual fala sobre sua ação e conhecimento, para poder tornar-se realmente homem. Ele experimenta sua própria subjetividade conscientemente e pode compreender a subjetividade dos outros homens como tal [...] No diálogo entre o eu e o tu (Buber, 1979) o homem chega àquilo que ele é e pode ser. O eu necessita do tu, e somente no tu ele se encontra a si mesmo como eu (Mädche, 1998, p. 72).

-A informação é comunicante, ou gera comunicação, quando aquele, a quem se informa algo, *apreende* a substantividade do conteúdo sendo informado, quando o que recebe a informação vai mais além do ato de receber e, recriando a recepção, vai transformando-a em produção de conhecimento do *comunicado*, vai se tornando também sujeito do processo de informação que vira por isso *formação*. A formação, por sua vez, não pode dar-se na limitação a-crítica e asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário (Freire, 2002, p. 136).

-[...] presidem o processo da racionalização operando de forma abstrata, sem necessidade de processos de comunicação para interferir no mundo social (Martini, 2007, p. 270).

-[...] estendem a cobertura jurídico formal para todas as formas concretas de vida (Martini, 2007, p. 270).

-[...] um conjunto de procedimentos, capazes de assegurar a busca de critérios mínimos para um entendimento racional. Isso conduziria, no plano normativo, a uma ética discursiva, no plano cognitivo a um entendimento orientado por razões e no plano estético à busca de critérios de uma apreciação e crítica estética, bem como uma autêntica expressão da subjetividade (Martini, 2007, p. 270).

-[...] adesão pragmática e prática não só às regras discursivas, mas um compromisso prático-ético com os critérios do entendimento no sentido da busca cooperativa do que é verdadeiro, justo e belo (Martini, 2007, p. 270).

-Dessa forma diálogo e crítica são elementos da própria ação comunicativa e esta enquanto discurso problematizador pode conduzir a consensos aptos a promover acordos democráticos (Martini, 2007, p. 267).

-[...] pragmático-linguístico da filosofia que encontra na ação comunicacional a ferramenta para recuperar a racionalidade, entendida como a possibilidade de regular racionalmente os comportamentos sociais e de fundamentar a progressividade das aprendizagens coletivas (Russo et al., 1999, p. 115).

-[os] oprimidos representam a desejada unidade na diversidade, a união das diferenças que, segundo Freire, precisam amadurecer suficientemente “para aceitar o diálogo, o estar com, entre elas” (Freire, in Pitano, 2007, p. 127).

-[A] comunicação deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana. Em outras palavras, a comunicação deve ser vivida em sua dimensão política (Lima, 1984, p. 65).

Chapitre VI

-Para nós, a participação não poder (sic) ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (Freire, in Weyh, 2008, p. 308).

-A participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista (Freire, in Weyh, 2010, p. 302).

-[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, [enquanto] cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (Freire, 1995, p. 45).

-[...] é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação (Herbert, 2010, p. 67).

-[é] a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (Freire, in Herbert, 2010, p. 68).

-A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais (Herbert, 2010, p. 68).

-A cidadania é uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir (Freire, 2002, p. 152).

-A política era mais do que um gesto de tradução, representação e diálogo; também implicava a mobilização de movimentos sociais contra as práticas econômicas, raciais e sexistas opressoras instituídas pela colonização, pelo capitalismo global e por outras estruturas de poder opressoras (Giroux, 2010, p. 114).

-O envolvimento no conflito parteja a nossa consciência (Freire, 2002, p. 225).

-[as] lutas políticas são vencidas e perdidas nestes espaços específicos, mas híbridos, que [vinculam] as narrativas da experiência cotidiana com a importância social e a força material do poder institucional (Giroux, 2010, p. 114).

-Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e de homens, será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação do *ser mais* (Freire, 2002, p. 192).

-Precisamos de uma democracia que, fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres (Freire, 2000, p. 48).

-[é] que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito (Freire, 1995, p. 77).

-É da natureza do capitalismo sua malvadez, sua perversidade sem véu. Humanizá-lo é um sonho impossível, a que se entregam espíritos angelicais ou inveterados farsários (Freire, 2002, p. 242).

-Em sendo radical e substantivamente democrata eu sou socialista. Não há como contrapor um ao outro. Este foi um dos trágicos erros do chamado socialismo realista (Freire, 2002, p. 154).

-Me recuso a aceitar que a presença do autoritarismo no socialismo se deva a uma incompatibilidade ontológica entre o ser humano e a essência do socialismo. É como se disséssemos: "a natureza humana é de tal maneira refratária às virtudes fundamentais do socialismo que só sob coação é possível fazê-lo funcionar" (2006d, p. 35).

Chapitre VII

-[a] humanização tem a ver com um projeto de transformação histórico-social que caminha na intenção da libertação utópica que dá sentido à realização transformadora da existencialidade sujeito-mundo e se dirige na perspectiva da vocação ontológica e histórica para o ser mais, como afirmação da humanidade que se concretiza através de uma práxis compartilhada (Mendonça, 2008, p. 43).

-O sonho pela humanização [...] passa pela ruptura das amarras reais, concretas de ordem econômica, política, social, ideológica que nos estão condenando à desumanização (Freire, in Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167).

-[...] a luta por humanização funda-se anthropologicamente et eticamente no processo desse *ser inconcluso*, que busca recuperar sua humanidade ou superar as situações limites para realizar seu próprio *ser mais* (Zitkoski, 2010, p. 211).

-[aventurar-se] curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (Zitkoski, 2010, p. 369).

-Para mim a humanidade é Maria, é Josefa, é Carlos, é Antonio, numa certa posição de classe. É isso o que eu entendo, fora da abstração da humanidade (Freire et Guimarães, 2002, p. 77).

-[humanização] significa assumir o sentido da existência pela dialogação e pelo movimento crítico e reflexivo da consciência que oportuniza uma vida plena no sentido de uma participação ativa na cultura e no processo histórico e político (Martini, 2007, p. 274).

-Desde os inícios, até mesmo no tempo mais indeciso, quase nebuloso, em que começava a visualizar o processo de libertação, jamais pude entendê-lo como expressão da luta individual dos homens e das mulheres, mas, por outro lado, sempre recusei a inteligência dele como fenômeno puramente social no qual se diluísse o *indivíduo*, manifestação pura da classe. Pelo contrário, complexo e plural, o processo de libertação se envolve com quantas dimensões marquem fundamentalmente o ser humano: a classe, o sexo, a raça, a cultura (Freire, 2002, p. 208).

-[...] relacionamento delicado e muitas vezes problemático entre o pessoal e o político. Sua própria vida foi um testemunho não somente de sua crença na democracia, mas também da noção de que nossa vida tinha de se aproximar o máximo possível de exemplificar as relações e experiências sociais que atestavam um futuro mais humano e democrático (Giroux, 2010, p. 113).

-O processo educativo implica problematizar a realidade social opressora com a intencionalidade de fazer emergir nas consciências dos educandos a liberdade responsável e o compromisso com os outros e com o mundo que nos cerca (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 168).

-Sua opção humanista se manifesta com clareza na sua ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global» (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 166).

-[...] o respeito aos valores e comportamentos históricos e culturais das populações testemunhando seus modos de ser certos moral e socialmente e que determinam também suas leituras de mundo muito particular e que assim se tornam, dialeticamente, universais (Freire, N. 1999, p. 149).

-Uma nova humanidade só é possível a partir da ética da solidariedade que coloca a justiça radical no centro de todo o processo civilizatório [...] Nessa perspectiva, não é possível viver de forma ética sem lutar por mais justiça e igualdade social (Trombetta et Trombetta, 2010, p. 167).

-Para dizê-lo simplesmente, de acordo com Freire, a justiça consiste em devolver ao ser humano os meios da sua humanidade (Noël, 2010, p. 236).

-A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de lutar pela paz é fazer a justiça. (Freire, 2002, p. 239).

-[...] a responsabilidade que [as transformações radicais da sociedade] sejam salpicadas de violência não é de quem pretende mudar o mundo. É de quem não pretende que o mundo mude (Freire et Guimarães, 2002, p. 84).

-[nunca] me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos (Freire, in Trombetta et Trombetta, 2010, p. 166).

-[...] a autoridade é uma invenção da liberdade para que ela, liberdade, possa continuar a ser (Freire, 2002, p. 198).

-Não é [...] a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero (Freire, in Streck, 2010, p. 161).

-[...] no movimento dialógico das culturas em comunicação (Alves, 2006, p. 125).

-As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (in Guareschi et Freitas, 2010, p. 411).

-A nossa luta, como mulher, como homem, como negro, negra, como operária, como brasileiro, norte-americana, francês ou boliviana, em que pesem os diferentes e importantes condicionamentos de sexo, de cor, de classe, de cultura, de história que nos marcam, é a que, partindo da concretude condicionante, converge na direção do SER MAIS, na direção dos objetivos universais (Freire, 2002, p. 214).

Chapitre VIII

-[...] relacionamento delicado e muitas vezes problemático entre o pessoal e o político (Giroux, 2010, p. 113).

-Ou será que a *solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras, inclusive a do(s) Partido(s)*, entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, não são paradigmas fundamentais, hoje? (Scocuglia, 1997, p. 204).

-[...] relações entre educação, enquanto processo permanente e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas (Freire, 1995, p. 16).

-Por essa razão, a proposta freireana não se restringe ao campo pedagógico; é, ao contrário, macrossocial, transgredindo os limites (geralmente auto-impostos) da prática pedagógica (Torres, 1997, p. 26).

-Uma coisa é ser convidado ou convocado a participar de reformas no prédio da escola ou na limpeza de um rio, outra é ter a possibilidade de opinar e ajudar a decidir sobre as prioridades no investimento do governo (Streck, 2003, p. 113).

-O OP é [...] parte de um longo processo de luta pela participação popular, uma vez que, desde as décadas de 1960 e 1970, a participação foi tema e bandeira de muitos grupos que se debatiam por um projeto político construído a partir das bases (Streck, 2003, p. 125).

-Cabe ver se o OP é capaz, como sugere Paulo Freire, de educar as esperanças de milhares de pessoas que participam para que elas não se confundam ou se percam na desesperança (Streck, 2003, p. 128).

Chapitre IX

-Humanizá-lo é um sonho impossível, a que se entregam espíritos angelicais ou inveterados farsários (Freire, 2002, p. 242).

-[E]la [a educação] expressa e simultaneamente é expressada pela política que assume (Torres, 1997, p. 188).

-[É] importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação (2008, p. 83).

-Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto

aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica (Freire, 2008, p. 54).

-Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (2000, p. 67).

RÉFÉRENCES

Oeuvres de Paulo Freire

Freire, Paulo. 2002. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Direction, organisation et notes de Ana Maria Araújo Freire. 2^e édition revue. Série Paulo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 333 p.

Freire, Paulo. 2006a. *A educação na cidade*. 7^e édition. São Paulo: Cortez Editora, 144 p.

Freire, Paulo. 1991. *L'éducation dans la ville*. Coll. «Théories et Pratiques de l'Éducation des Adultes». Paris: PAÍDEIA, 136 p.

Freire, Paulo. 1978. *L'éducation : pratique de la liberté*. Préf. de Francisco C. Weffort. 4^e éd. Paris : Les Éditions du Cerf, 154 p.

Freire, Paulo. 2006b. *Extensão ou comunicação?* 13^e édition. São Paulo : Paz e Terra, 93p.

Freire, Paulo. 2008. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37^e édition. «Coleção Leitura». São Paulo: Paz e Terra, 148 p.

Freire, Paulo. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Organisation de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 134 p.

Freire, Paulo. 2006c. *Pédagogie de l'autonomie: Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Coll. «Connaissances de l'éducation». Ramonville Saint-Agne (France): Éditions érès, 191 p.

Freire, Paulo. 1983. *Pédagogie des opprimés*. Suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : La Découverte/Maspero, 197 p.

Freire, Paulo. 2004. *Pedagogy of Hope : Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Notes par Ana Maria Araújo Freire. Londres et New York : Continuum, 215 p.

Freire, Paulo. 1995. *Política e educação*. 2^e édition. «Coll: Questões da nossa época, no 23». São Paulo: Cortez, 119 p.

Freire, Paulo. 2006d. *À sombra desta mangueira*. Notes de Ana Maria Araújo Freire. 8^e édition. São Paulo: Olho D'água, 120 p.

Freire, Paulo et Sérgio Guimarães. 1987. *Aprendendo com a própria história I*. Coll: «Educação e Comunicação no 19». Rio de Janeiro: Paz e Terra, 160 p.

Freire, Paulo et Sérgio Guimarães. 2002. *Aprendendo com a própria história II*. 2^e édition. São Paulo: Paz e Terra, 149 p.

Freire, Paulo. 1974. *Dossier Paulo Freire*. Textes rassemblés et imprimés par le Service universitaire canadien outre-mer (SUCO), 74 p.

Littérature sur Paulo Freire

Alves, Luiz Roberto. 2006. «Educar, um ato radical de comunicação (Para pensar Paulo Freire e a sociedade em mudança).» *Fronteiras – estudos midiáticos*, vol. 8, no 2, p. 123-132.

Andreola, Balduino Antonio. 1999. «Interdisciplinaridade na obra de Freire : uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade». In *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*, 8^e édition organisée par Danilo R. Streck, Euclides Redin, Flávia C. Mädeche, Ivete Manetzedder Keil et Luiz Inácio Gaiger, p. 67-94. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.

Barranquero, Alejandro. 2005. «From Freire and Habermas to Multiplicity: Widening the Theoretical Borders of Participative Communication for Social Change». In *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*, édité par Alfonso Gumucio-Dragon et Thomas Tufte, p. 920-924. South Orange (U.S.A.) : CFSC, 2006.

Bordenave, Juan Díaz. 1976. «The Need For New Models» (Extrait de «Communication of Agricultural Innovations in Latin America: The Need for New Models»). In *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*, édité par Alfonso Gumucio-Dragon et Thomas Tufte, p. 108-109. South Orange (U.S.A.) : CFSC, 2006.

CEAAL – Conseil d'Amérique latine pour l'éducation des adultes. s.d. «Biographie de Paulo Freire». In *dvv international: Institut für Internationale Zusammenarbeit de Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. En ligne. <http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=280&clang=2>. Consulté le 22 mai 2010.

Freire, Ana Maria Araújo. 1999. «Paulo Freire: esperança que liberta». In *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*, 8e édition organisée par Danilo R. Streck, Euclides Redin, Flávia C. Mädche, Ivete Manetzeder Keil et Luiz Inácio Gaiger, p. 145-150. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.

Freitas, Ana Lúcia Souza de. 2010. «Utopia». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 412-413.

Gerhardt, Heinz-Peter. 2000. «Paulo Freire». En ligne, 17 p. <www.jhe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freiref.PDF>. Consulté le 18 juillet 2010.

Giroux, Henry A. 2010. «Democracia (Reconexão do pessoal e do político)». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 112-115.

Guareschi, Pedrinho et Cristiane Redin Freitas. 2010. «Unidade na diversidade». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 410-412.

Herbert, Sérgio Pedro. 2010. «Cidadania». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 67-68.

Lima, Venício Artur de. 1984. *Comunicação e cultura : as idéias de Paulo Freire*. Coll. «Educação e comunicação», vol. 4. São Paulo: Paz e Terra, 167 p.

Mädche, Flávia C. 1998. *Abrindo perspectivas : a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Série: «Educação», vol. 4. Porto Alegre (Brésil): Dacasa Editora, 148 p.

Marques de Melo, José. 1979. «Communication in the Pedagogy of Paulo Freire». (Extrait de «Brazilian Communicational Thinking»). In *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*, édité par Alfonso Gumucio-Dragon et Thomas Tufte, p. 175-184. South Orange (U.S.A.) : CFSC, 2006.

Martini, Rosa Maria. 2007. «Mundo da vida, diálogo e crítica: em busca de atalhos para um encontro entre Habermas e Paulo Freire». In *Leituras de Paulo Freire. Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*, organisé par Tejada da Silveira, Fabiane, Gomercindo Ghiggi et Sandro de Castro Pitano, p. 261-280. Pelotas (Brasil): Seiva Publicações.

Martins, Claudete Da Silva Lima. 2007. «O diálogo a partir de uma perspectiva freireana: breves reflexões». In *Leituras de Paulo Freire. Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*, organisé par Tejada da Silveira, Fabiane, Gomercindo Ghiggi et Sandro de Castro Pitano, p. 165-174. Pelotas (Brasil): Seiva Publicações.

McLaren, Peter. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, And the Pedagogy of Revolution*. Préface de Ana Maria Araújo Freire. Coll. «Culture and Education Series». Lanham (É.U.): Rowman and Littlefield Publishers, 220 p.

Mejía, Marco Raúl. 1999. «Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora». In *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*, 8e édition organisée par Danilo R. Streck, Euclides Redin, Flávia C. Mädche, Ivete Manetzeder Keil et Luiz Inácio Gaiger, p. 53-65. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.

Mendonça, Nelino Azevedo de. 2008. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo (Brésil): Paulus, 168 p.

Noël, Jean-Christophe. 2010. «Justiça/Justiça social». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 235-237.

Pitano, Sandro de Castro. 2007. «Diálogo e ação comunicativa: investigando afinidades e divergências entre Freire e Habermas». In *Leituras de Paulo Freire. Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*, organisé par Tejada da Silveira, Fabiane, Gomercindo Ghiggi et Sandro de Castro Pitano, p. 123-135. Pelotas (Brasil): Seiva Publicações.

Puiggrós, Adriana. 1999. «Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade». In *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*, 8e édition organisée par Danilo R. Streck, Euclides Redin, Flávia C. Mädche, Ivete Manetzeder Keil et Luiz Inácio Gaiger, p. 95-111. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.

Redin, Marita Martins. 2010. «Estética». *Dicionário Paulo Freire*. 2^o ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 165-166.

Russo, Hugo A., Margarita Sgró et Andrea Díaz. 1999. «Aprender a dizer sua palavra: do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional». In *Paulo Freire: Ética, utopia e educação*, 8e édition organisée par Danilo R. Streck, Euclides Redin, Flávia C. Mädche, Ivete Manetzeder Keil et Luiz Inácio Gaiger, p. 113-121. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.

Scocuglia Alfonso Celso. 1997. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa (Brésil): Editora Universitária João Pessoa/UFPB, 205 p.

Streck, Danilo R. 2010. «Esperança». *Dicionário Paulo Freire*. 2^o ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 161-162.

Torres, Carlos Alberto. 1997. *Pedagogia da luta : da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Série «Educação internacional» de l'Institut Paulo Freire. São Paulo: Papirus Editora, 197 p.

Trombetta, Sérgio et Luis Carlos Trombetta. 2010. «Ética». *Dicionário Paulo Freire*. 2^o ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 166-168.

Weyh, Cênio. 2010. «Participação». *Dicionário Paulo Freire*. 2^o ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 302-303.

Zitkoski, Jaime José. 2010. «Diálogo/Dialogicidade». *Dicionário Paulo Freire*. 2^o ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 117-118.

Zitkoski, Jaime José. 2010. «Humanização/Desumanização». *Dicionário Paulo Freire*. 2^o ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 210-211.

Zitkoski, Jaime José. 2007. «A pedagogia freireana e suas bases filosóficas». In *Leituras de Paulo Freire. Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*, organisé par Tejada da Silveira, Fabiane, Gomercindo Ghiggi et Sandro de Castro Pitano, p. 229-248. Pelotas (Brasil): Seiva Publicações.

Zitkoski, Jaime José. 2010. «Pensar certo». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 312-314.

Zitkoski, Jaime José. 2010. «Ser mais». *Dicionário Paulo Freire*. 2^e ed. rev. et augm. Belo Horizonte (Brésil): autêntica, p. 369-371.

Références complémentaires

Beltrán, Luis Ramiro. 1979 (version originale en anglais). *L'Adieu à Aristote*. Unesco. Traduction française en ligne <unesdoc.unesco.org/images/0003/000393/039360fb.pdf>. Consulté le 8 avril 2010.

Charbonneau, Jean-Pierre. 2005. «De la démocratie sans le peuple à la démocratie avec le peuple.» *Éthique publique: Nouvelles formes de la démocratie*, vol. 7, no 1 (printemps), p. 11-23.

Couvrat, Christine. 2005. «Le projet “alter” de radicalisation de la démocratie.» *Éthique publique: Nouvelles formes de la démocratie*, vol. 7, no 1 (printemps), p. 107-115.

Dolbec, André. 2003. «La recherche-action». In *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 505-540. Sainte-Foy (Qué.): Presses de l'Université du Québec, 619 p.

Forgeot, Alain. 1993. «Le phénomène de l'exclusion sociale au Brésil». In *dph: dialogues, propositions, histoires pour une citoyenneté mondiale*. En ligne. <base.d-ph.h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-428.html>. Consulté le 2 septembre 2010.

Goyette, Gabriel, et Michelle Lessard-Hébert. 1985. *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Conseil québécois de la recherche sociale. Québec: Les Publications du Québec, 266 p.

Gret, Marion, et Yves Sintomer. 2005. *Porto Alegre: l'espoir d'une nouvelle démocratie*. Nouv. éd. Paris: La Découverte, 137 p.

Hegel, G.W.F. 1991. «La vérité de la certitude de soi-même». In *Phénoménologie de l'Esprit*, ed. de 1807. Traduction de Jean-Pierre Lefebvre. Paris: Aubier, 565 p.

Lafrance, Jean-Paul. 2006. «Cinquante ans d'histoire du développement international selon trois grands paradigmes de communication». In *Place et rôle de la communication dans le développement international*, sous la dir. de Jean-Paul Lafrance, Anne-Marie Laulan et Carmen Rico de Sotelo, p. 9-28. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lerner, Josh, et Daniel Schugurensky. 2007. «Who Learns What in Participatory Democracy? Participatory Budgeting in Rosario, Argentina». In *Democratic Practices as Learning Opportunities*, édité par Ruud Vander Veen, Danny Wildemeersch, Janet Youngblood et Victoria Marsick, p. 85-100. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Noël, Jean-Christophe. 2010. *Rapport de stage de recherche*, 161 p.

Rabouin, Luc. 2006. «Démocratie participative et justice sociale: le cas du budget participatif de Porto Alegre.» *Nouvelles pratiques sociales: Les pratiques pour contrer la violence: entre l'intervention, la prévention et la répression*, vol. 19, no 1 (automne), p. 164-175.

Rouquié, Alain. 2006. *Le Brésil au 21^e siècle. Naissance d'un nouveau grand*. Paris : Fayard, 405p.

Schugurensky, Daniel. 2005. «Aprendizado para a cidadania e engajamento democrático: o capital político revisitado». In Streck, Danilo R., Edla Eggert et Emil A. Sobottka (Orgs.). *Dizer a sua palavra: Educação Cidadã, Pesquisa Participante, Orçamento Público*. Pelotas (Brésil): Seiva, p. 141-158.

Streck, Danilo R. 2003. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes, 183 p.

Streck, Danilo. *Educação popular e pesquisa participante: a construção de um método*.

Document maison disponible au Département d'éducation de Unisinos.

Streck, Danilo. *Práticas educativas, justiça social e desenvolvimento: a educação popular frente à reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009)*. Document maison disponible au Département d'éducation de Unisinos.

Tremblay, Marc-Adélar. 1968. «Quatrième leçon: L'analyse conceptuelle». In *Initiation à la recherche en sciences humaines*, p. 71-90. Montréal: McGraw-Hill.

Tremblay, Raymond Robert, et Yvan Perrier. 2006. «La recension des écrits». En ligne, 8 p.
www.cheneliere.info/cheneliere_mc/materialdetails.do?action=display&materialdetail_id=51407
 Consulté le 8 mars 2011.

White, A. Robert. 2004. *Is 'empowerment' the answer?* En ligne, 19 p.
<http://gaz.sagepub.com/content/66/1/7.full.pdf.html>. Consulté le 3 août 2010.

Ziegler, Jean. 2005. « Brésil: Les voies de la libération ». In *L'empire de la honte*. Paris: Favard, p. 203-255.